

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

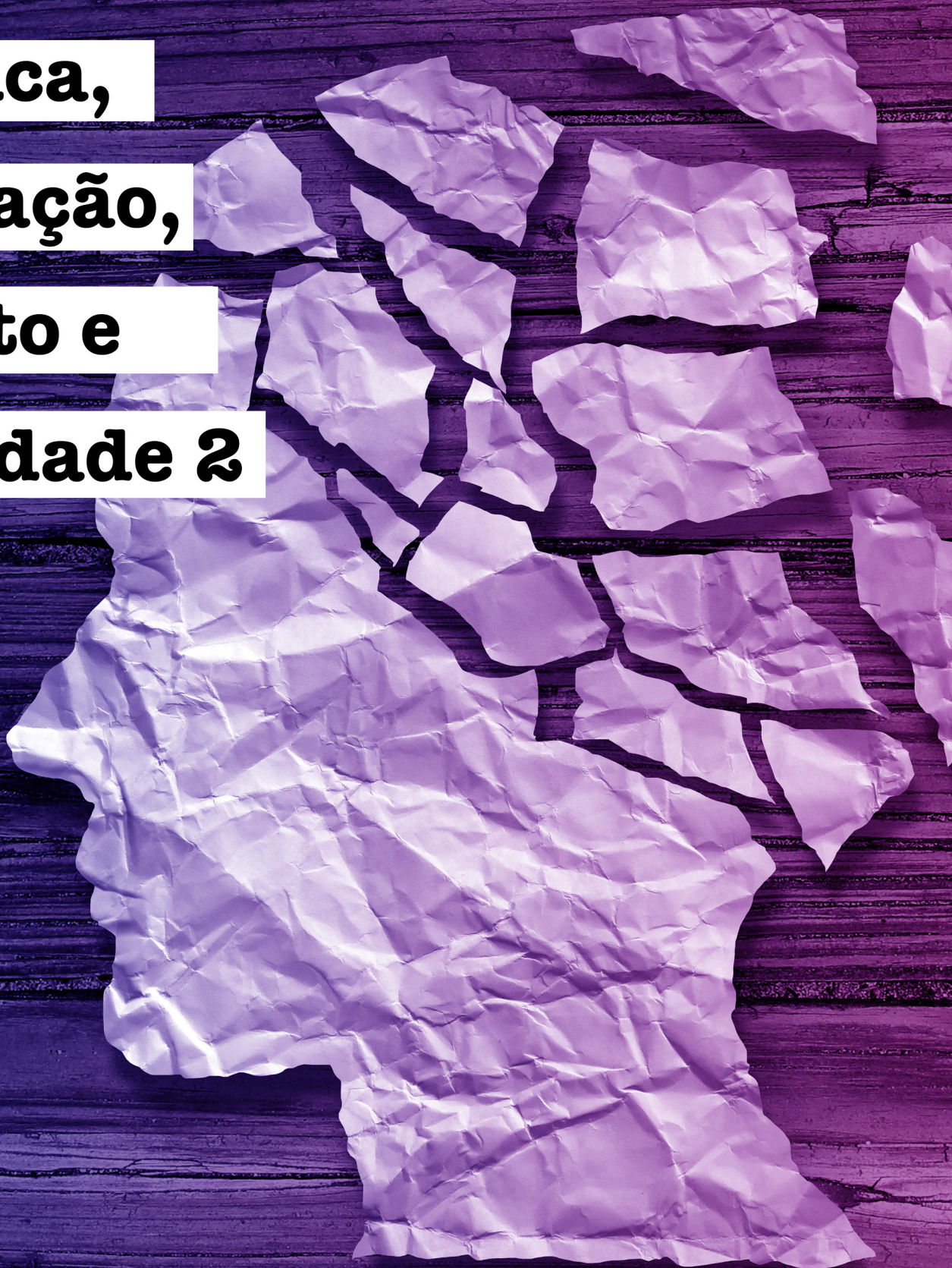
Filosofia

Política,

Educação,

Direito e

Sociedade 2



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-095-7

DOI 10.22533/at.ed.957190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O objetivo do livro é o de aprofundar os estudos sobre FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade, uma vez que, o Brasil, historicamente, sempre se distinguiu por enormes desigualdades e pela exclusão social, econômica, étnico/racial, de gênero e cultural que, atualmente, vem crescendo em face de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizam os direitos políticos em detrimento dos direitos sociais. Existem declarações, documentos e leis que contemplam os direitos políticos, civis, econômicos, culturais, sociais e coletivos. Entretanto, a concretização desses direitos, na prática, não se realizam de imediato ou de modo natural. Nesse contexto nacional e também mundial, marcado pelo neoliberalismo econômico, é que se instala um verdadeiro abismo social, com um aumento cada vez maior de pessoas excluídas do processo de desenvolvimento econômico, destituídas das condições de dignidade humana. Em períodos de intensa globalização, o debate sobre a universalidade dos direitos humanos ganha novos contornos. Através especialmente da faceta econômica do processo globalizador, o mundo todo se encontra conectado, se inter-relaciona, e, com isso, a hegemonia do mercado capitalista mundial gera o temor da homogeneização. Por outro lado, as reações a esse processo trazem à tona as diferentes identidades e culturas, que mais e mais clamam ser respeitadas. A diversidade de culturas é uma riqueza, não há dúvida. Diferentes formas de ver o mundo, de viver o mundo; a variedade de tradições, de ritos e ritmos; as distintas comemorações e seus significados, os figurinos e seus coloridos. Como é encantador conhecer e aprender com o Outro! Contudo, o brilho da diversidade não deve cegar-nos a algumas práticas culturais que, embora pertencentes a culturas preciosas, acabam agredindo a Humanidade que há em todos nós. Sabe-se que os direitos humanos, após sua consolidação no século XVIII, passaram por transformações no sentido de que novas lutas foram agregando novos direitos ao conjunto. Se, a princípio, falar de direitos humanos significava tratar apenas de direitos civis e políticos, hoje tal denominação abarca também direitos sociais, direitos difusos – como o direito ao meio ambiente – e direitos coletivos – por exemplo, os direitos da mulher. Todavia, não obstante já terem passado mais de dois séculos do seu “nascimento” – cujo marco a história ocidental assenta na Revolução Francesa, de 1789 – sequer os direitos humanos ditos de primeira dimensão foram totalmente efetivados. Ainda que tais direitos sejam caracterizados como universais, isto é, pertencentes a todos os seres humanos, observa-se o desrespeito a direitos mais básicos – como o de não sofrer tratamento cruel ou degradante, para citar um – em várias partes do planeta. Algumas vezes esse desrespeito provém de afronta à própria lei que consagra os direitos. Outras vezes, eles acabam sendo violados por uma questão cultural, ou seja, por práticas culturais que, malgrado sejam exercidas há tempos e sejam aceitas por boa parte de seus praticantes, coíbem o desenvolvimento integral da pessoa, ferindo a dignidade humana e, por isso, constituindo uma ofensa

aos direitos humanos. Frente a esses eventos – globalização, temor de homogeneização, valorização da diversidade cultural –, como defender a existência de direitos humanos universais? De que forma sustentar que todos os seres humanos possuem direitos inalienáveis, independentemente das diferenças que há entre nós? Mais ainda: como demandar respeito a direitos básicos que todos temos ante práticas culturais que os violam, quando justamente a questão da cultura e de sua preservação levanta vozes em sua defesa? De que modo argumentar pelo apreço à dignidade humana, através do respeito aos direitos humanos, que, tal como se entende hoje, se consolidaram no Ocidente, sem que pareça que esta atitude seja um ato de imperialismo cultural? Eis alguns dos dilemas que os direitos humanos enfrentam nos dias atuais argumentos que se pode sustentar a erradicação de uma prática cultural que pareça violadora da dignidade humana, buscando-se um caminho o diálogo intercultural para que a defesa dos direitos humanos que são universais, ou seja, pertencem a todos independente de raça, religião, nacionalidade ou cultura em face de uma tradição não configure imperialismo cultural. A hipótese é a de que, tendo em vista que a cultura é uma categoria dinâmica, em constante processo de construção, e que as culturas se relacionam e se misturam, práticas culturais que aviltem o ser humano, mitigando o desenvolvimento de suas capacidades, merecem ser erradicadas – pelo diálogo intercultural, nunca por imposição em nome dos direitos humanos. É incontestável que não se deve impor ao Outro nosso olhar, nossa perspectiva, nossa maneira de ver. Isso não quer dizer, no entanto, que não se possa chegar a um consenso. Vislumbra-se um caminho: o diálogo intercultural. O interculturalismo entende a diversidade cultural como uma riqueza e tem a compreensão de que as culturas se relacionam, influenciando umas às outras, pois as culturas, sobretudo no mundo globalizado de hoje, aproximam-se, mesclam-se, tornam-se híbridas. A partir daí, e considerando que as culturas são dinâmicas, estando então num permanente processo de reconstrução, seja por circunstâncias internas ou externas (justamente no contato com outras culturas), parece possível que diferentes culturas aprendam umas com as outras na busca de valores comuns que levem ao respeito à dignidade humana sem que isso acarrete homogeneização. Por outro lado, já é hora de desvincular os direitos humanos de sua procedência histórica. Afinal, o fato de, no seu entendimento moderno, terem se consolidado no Ocidente não significa que devam ser mantidos necessariamente presos aos limites de sua origem. Quantos elementos de nossa própria cultura se originaram em outras? Ademais, os valores-base dos direitos humanos não pertencem exclusivamente a nenhum sistema cultural. E os direitos humanos têm se tornado mais e mais uma alternativa a possibilitar a coexistência humana pacífica e sempre mais enriquecedora entre diferentes no mesmo mundo. Como consequência disso, os direitos humanos são cotidianamente violados. Conforme dito anteriormente, esses direitos são assegurados em vários instrumentos jurídicos e conclamados em princípios universais tanto na ordem nacional como no ordenamento internacional. Contudo, o amplo respaldo documental não impede as constantes

violações dos direitos humanos em todo o mundo. Pensa-se, então, em formas de possibilitar o respeito e a eficácia desses direitos humanos que deveriam, na prática, ser consagrados. Nessa perspectiva, surge a educação em direitos humanos como um dos caminhos necessários para a efetivação dos direitos mais elementares e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Como se lê em Horta (2000) a educação em direitos humanos situa-se em uma perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal vigente e impele o desvendar da sua racionalidade, suas implicações sociopolíticas e seus pressupostos éticos. A autora ressalta que promover processos educacionais sem questionar o paradigma hegemônico vigente significa esquivar-se da responsabilidade política da educação em relação ao presente e futuro. Com base nessa ótica de educação, deve-se propor uma ética que enfatize o público, a solidariedade e o bem comum. Compreender a educação como algo isento, à parte das relações sociais significa romantizar a educação. Se a política é algo inerente às relações sociais, não dá para compreender a educação fora do contexto social. Precisamos analisá-la como algo que é influenciado e que também influencia; como determinada e determinante social. Portanto, não basta o[a] professor[a] se preocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como o faz, sobre as implicações e consequências do que faz. (MATTOS, 2008. p. 8-9). A educação é um direito internacionalmente reconhecido, conforme se lê no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966: Os Estados partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ALVES, 1997, p. 79, grifos nossos). Da citação acima se depreende a educação tanto como um direito em si mesma como também um meio indispensável para concretização de outros direitos. Segundo Zenaide e Tosi (2004), no Brasil, após a Constituição de 1988, o Estado Democrático de Direito admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional, das políticas sociais e da cultura democrática, o que torna a educação em direitos humanos tema central integrante da política de Estado. A discussão sobre a necessidade de uma educação em direitos humanos não é recente, nem está só no plano das ideias. O Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), lançado pelo governo federal em 2002 dedica uma parte à educação com propostas para curto, médio e longo prazo, dentre eles o item 470: “Criar e fortalecer programas para o respeito aos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais, assim como de uma disciplina sobre direitos humanos.” (BRASIL, 2002). Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH,

2003). Conforme se lê nesse documento tal educação está direcionada para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais do ser humano, dentre outros aspectos. Tal direcionamento do PNEDH (2003) baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. A Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reflete o propósito dos documentos acima mencionado ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional afirmando no artigo 2º, que a “[...] educação [...] 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”. A identidade da educação em direitos humanos é um processo ainda em construção, não havendo consenso entre autores e autoras sobre sua definição (SACAVINO, 2009). E, pelo fato do conteúdo dos direitos humanos não ser neutro deve-se atentar para a polissemia. Tratou-se de uma primeira versão por meio da Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da portaria nº 98/1993 da SEDH/PR. Em 2006, foi concluído o Plano com sua versão final. 24 de expressões que são utilizadas de acordo com os interesses de determinados grupos sociais. Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos até o enfoque histórico-crítico de caráter contra hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, tendo como fundamento a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos (SACAVINO, 2009). Essas questões serão examinadas posteriormente. Assim, feita essas considerações, quais relações pode haver entre direitos humanos, democracia, cidadania e educação? A relação entre os direitos humanos e a democracia existe na medida em que esta é entendida como o regime político da soberania popular e do respeito aos direitos humanos, o que pressupõe seu reconhecimento, promoção e proteção. Tal democracia, ao englobar os direitos civis, a participação política direta, a garantia dos direitos sociais, econômicos e culturais sem privilégios para todos os membros da sociedade, cumpre as exigências da cidadania ativa. A educação escolar atua como um dos caminhos de conscientização dos direitos e deveres pelas pessoas que possivelmente terão maior oportunidade de atuar e interferir no contexto social colaborando na construção de outra sociedade em que vigore os direitos humanos. Conforme se lê em Ruiz (2008, p. 225): “Trata-se de entender a escola como um ambiente conflituoso, permeado constantemente por contradições no qual ocorrem, diuturnamente, ‘lutas pedagógicas’ que podem vir a somar-se com a luta sócio-política, em prol da transformação social”. Conforme pondera Konder (2004, p. 20) com base em Marx, “[...] a atividade do[a] educador[a] tem seus limites, porém é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se história”. Com a

democratização de acesso à educação escolar, as crianças passam longos anos de suas vidas dentro de escolas e, durante esse período, pode-se promover processos que favoreçam o desenvolvimento crítico da realidade social, adoção das sementes da real noção de cidadania, de respeito ao outro e do espírito coletivo como também pode ocorrer a introjeção de valores de conformismo e aceitação do status quo do modelo neoliberal de sociedade vigente. O Brasil está no terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (2009) — PNDH III. Nas últimas três décadas sob o ponto de vista da legislação muito se tem anunciado os direitos humanos como requisito indispensável à concretização da democracia no país. O Estado também tem colocado ênfase na educação formal como um dos meios de construção de uma cultura de direitos humanos por meio da ratificação de vários pactos internacionais e elaboração de vários planos nacionais visando dar subsídios aos governos estaduais e municipais na elaboração e na execução de seus próprios programas de direitos humanos.

No artigo **O IMAGINÁRIO DE MILTON HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O SABER HISTÓRICO E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**, o autor Arcângelo da Silva Ferreira nesse trabalho procura verificar e analisar a ideia de história no pensamento do escritor amazonense Milton Hatoum. Paralelo a isso, as possibilidades de sua narrativa para o ensino de História da Amazônia. o corpus de análise para esta investigação é a novela *Órfãos do Eldorado*. No artigo **O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**, os autores Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva com o objetivo de identificar as produções científicas que discutem essa política de educação profissional pesquisas promovidas acerca do Programa Brasil Profissionalizado. O artigo **O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM DO PARÁ**, dos autores Jhanielly Gonçalves Barbosa, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, procura analisar o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) em escolas públicas do ensino médio de Belém, em especial, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva, cujo objetivo é analisar como se configura o Programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva. O artigo **O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?** o autor José Carlos Mendonça, busca mostrar como a atividade filosófica, como prática educativa, deve se caracterizar para que o sentido do ensino não se restrinja ao trabalho que visa mover o ‘sujeito’ ao redor do discursivo estritamente conceitual; mas, ao contrário, atrelado ao viver, ou a constituição de um “discurso interno” do sujeito sobre si, sobre sua situação, com o objetivo da modificação de si. No artigo **O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO**, os autores Ana Gregória de Lira, Rodrigo Nicéas Carneiro Leão, Tatiana Cristina dos Santos Araújo, Alexandre Simão de Freitas, objetivou caracterizar o fenômeno da dádiva, suas contribuições

para o campo educacional e elucidar o debate acerca das sutilezas que permeiam a ação educacional. também interligar a dívida à Educação e refletir sobre a ética que permeia a ação pedagógica movida pela dívida. **No artigo O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO**, as autoras Maria Cristina Leandro de Paiva, Thayane Lopes Miranda, Viviane Marina Andrade Silva, buscou –se discutir a organização e o atendimento às crianças na educação infantil, destacando as particulares subjacentes a esse atendimento, na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. O artigo **O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE**, a autora Roberta Ravaglio Gagno, procura refletir sobre a construção da cultura profissional do pedagogo, em especial no que tange aos processos de trabalho, sua interferência nessa construção, as condições e políticas educacionais no Paraná .No artigo, **O TRABALHO EM EQUIPE E A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO**, os autores Valmir Pereira, José Cândido Rodrigues Neto, Maria Aparecida da Silva Bezerra, buscou investigar as repercussões e influências na educação, especialmente sobre a formação da mão de obra, as práticas escolares e educacionais e o antagonismo de classes. No artigo **AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A TEORIA DO SER SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO MARXIANA** os autores: Eldernan dos Santos Dias, Roberto Lister Gomes Maia, apresentam um estudo sobre mediações entre a formação humana e suas possibilidades como pressuposto teórico e filosófico para o campo de conhecimento da Educação Física. No artigo **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR**, os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro, Gabriella Rossetti Ferreira, Paulo Rennes de Marçal Ribeiro discutir sobre os direitos das crianças e adolescentes com deficiência no âmbito escolar, trazendo a luz, a partir de uma revisão bibliográfica. No artigo **AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, os autores Gisele Carvalho Lomeu, Fátima Aparecida da Silva locca, discorrem sobre as contribuições das aulas experimentais para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos básicos abordados no ensino de Ciências na Educação Infantil, de uma escola do campo no Município de Terra Nova do Norte/MT. No artigo **AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO DO ACRE (1906-1930)**, os autores Mark Clark A Carvalho, Luciana Ferreira de Lira, Mizraiam Lima Chaves, objetivo realizar um resgate histórico acerca do processo de implantação e funcionamento das chamadas “escolas ambulantes” no antigo Território Federal do Acre na perspectiva de procurar evidenciar qual o papel desempenhado por esse tipo de organização escolar para as ações pioneiras de escolarização da população do antigo território. No artigo **AS NARRATIVAS ORAIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM NARRADORES DE JAVÉ**, a autora Léa Evangelista Persicano proporcionar uma reflexão acerca de narrativas orais enquanto uma prática cultural que propicia uma ressignificação do passado, com projeções no

presente e no futuro. **No artigo AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS, a autora NOVAIS, Pabliane Lemes Macena, com o objetivo, descobrir qual o papel da formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, se tem havido continuidade nas políticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e, ainda, se as ações desenvolvidas nos dois cenários aqui abordados (Educação Infantil e Classes de Alfabetização do Ensino Fundamental).** No artigo **AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA,** as autoras Carolina Barreiros de Lima, Janaína Moreira Pacheco de Souza discute a importância do planejamento pedagógico voltado para questões relacionadas à autoestima e ao fracasso escolar. No artigo a **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES,** a autora COSTA, Simone Freitas Pereira, realizou um balanço de produções sobre o tema supracitado sobre o tema avaliação da aprendizagem, consultando teses, dissertações e artigos publicados em periódicos científicos no Brasil, contemplando o período de 1999 a 2008. **No artigo AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM,** André Ricardo Lucas Vieira, o artigo analisa a concepção de erro em avaliações de matemática da Educação Básica, partindo das contribuições da pedagogia construtivista na perspectiva de se considerar o erro como uma estratégia pedagógica de promoção da aprendizagem. No artigo **BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLENA,** a autora Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro, procurou demonstrar que apesar do principal objetivo do movimento de criação de uma Base Nacional Comum Curricular ser a consolidação da educação promotora da formação integral da pessoa e, apesar do vasto conteúdo legislativo, de fato, não se vê, na prática, sintonia e esforços para a reestruturação necessária para a efetividade do ensino transformador. No artigo **CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Um estudo sobre a formação pelo PARFOR,** os autores, Marnilde Silva de Farias, Lana Cristina Barbosa de Melo, Joelma Carvalho Sales, Marcondes Baptista do Rêgo, Maristela Bortolon de Matos, Busca por meio da abordagem a formação e o processo de profissionalização docente em Educação Física, a partir das implicações decorrentes do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), como um programa de formação emergencial e necessário para consolidação das metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação e ainda em cumprimento as exigências de formação previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No artigo, **CAMINHOS TRILHADOS: PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA,** Josélia Maria Costa Hernandez, Este artigo refere-se à descrição da terceira etapa de pesquisas sobre o processo de profissionalização do professor da Academia

da Força Aérea (AFA) produzidas pelo grupo de estudos Processos Educacionais – Propostas de Estudo (PEPE), vinculado à linha de pesquisa formação e profissionalização docente no ensino superior militar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa (GEPAD) da AFA.. No artigo **CÍCERO ARPINO CALDEIRA BRANT: PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1907-1909)**, os autores, Luan Manoel Thomé e Flávio César Freitas Vieira, pesquisou sobre o primeiro diretor do Grupo Escolar de Diamantina (GED) Cícero Arpino Caldeira Brant . No artigo **Cidadania e Território: Os Desafios Contemporâneos da Crise Ambiental no Espaço da Cidadania**, o autor, Bruno Rego, Pensada sempre nos limites territoriais de um espaço nacional, a noção clássica de Estado-nação tornou-se um conceito cuja operacionalidade foi fracturada em face das grandes tendências e desafios com o que o século XXI se confronta, desafios esses cuja resolução tem de ser enfocada primordialmente num plano global. No artigo **CINEMA, DIVERSIDADE E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL**, os autores **Maristela Rosso Walker, Ademarcia Lopes de Oliveira Costa, Cassia Peres Martins, Giovanna Marques Moreira Bertim, Guilherme Aparecido de Carvalho, Maria Fatima Menegazzo Nicodem** O trabalho buscou desenvolver o projeto de extensão “É papo de cinema! UTFPR – cine diversidade, educação e diversão”, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Santa Helena. Objetivou favorecer o acesso a acadêmicos, servidores da Universidade e comunidade circunvizinha à produção cinematográfica de diferentes categorias e gêneros, que remetam à temática da DIVERSIDADE social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente e indígena. No artigo **Coeducação uma proposta para aulas de educação física no ensino fundamental** as autoras, Raymara Fonseca dos Santos, Patrícia dos Santos Trindade, Dainessa de Souza Carneiro, Lucas Diógenes Leão, Gerleison Ribeiro Barros, o objetivo é investigar se os professores de Educação Física adotam práticas pedagógicas pertinentes às questões de gênero, por meio de aulas coeducativas. No artigo **COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO** a autora Aline de Carvalho Moura, o objetivo deste trabalho é fazer alguns apontamentos sobre a relação entre a sociedade contemporânea e a educação, a partir de uma análise sobre os CIEPs do Complexo da Maré.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O IMAGINÁRIO DE MILTON HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O SABER HISTÓRICO E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.	
Arcângelo da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9571904021	
CAPÍTULO 2	13
O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	
Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9571904022	
CAPÍTULO 3	24
O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM DO PARÁ.	
Jhanielly Gonçalves Barbosa Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9571904023	
CAPÍTULO 4	31
O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?	
José Carlos Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.9571904024	
CAPÍTULO 5	55
O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO	
Ana Gregória de Lira Rodrigo Nicéas Carneiro Leão Tatiana Cristina dos Santos Araújo Alexandre Simão de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.9571904025	
CAPÍTULO 6	70
O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO	
Maria Cristina Leandro de Paiva Thayane Lopes Miranda Viviane Marina Andrade Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9571904026	
CAPÍTULO 7	80
O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE	
Roberta Ravaglio Gagno	
DOI 10.22533/at.ed.9571904027	

CAPÍTULO 8	91
O TRABALHO EM EQUIPE E A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO	
Valmir Pereira José Cândido Rodrigues Neto Maria Aparecida da Silva Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.9571904028	
CAPÍTULO 9	99
AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A TEORIA DO SER SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO MARXIANA.	
Eldernan dos Santos Dias Roberto Lister Gomes Maia	
DOI 10.22533/at.ed.9571904029	
CAPÍTULO 10	112
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes de Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.95719040210	
CAPÍTULO 11	121
AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gisele Carvalho Lomeu Fátima Aparecida da Silva Iocca	
DOI 10.22533/at.ed.95719040211	
CAPÍTULO 12	126
AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO DO ACRE (1906-1930)	
Mark Clark A. Carvalho Luciana Ferreira de Lira Mizraiam Lima Chaves	
DOI 10.22533/at.ed.95719040212	
CAPÍTULO 13	139
AS NARRATIVAS ORAIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM <i>NARRADORES DE JAVÉ</i>	
Léa Evangelista Persicano	
DOI 10.22533/at.ed.95719040213	
CAPÍTULO 14	146
AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
Carolina Barreiros de Lima Janaína Moreira Pacheco de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.95719040214	
CAPÍTULO 15	156
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Simone Freitas Pereira Costa	
DOI 10.22533/at.ed.95719040215	

CAPÍTULO 16	166
AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.95719040216	
CAPÍTULO 17	179
BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLENA.	
Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro.	
DOI 10.22533/at.ed.95719040217	
CAPÍTULO 18	189
CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PELO PARFOR	
Marnilde Silva de Farias	
Lana Cristina Barbosa de Melo	
Joelma Carvalho Sales	
Marcondes Baptista do Rêgo	
Maristela Bortolon de Matos	
DOI 10.22533/at.ed.95719040218	
CAPÍTULO 19	200
CAMINHOS TRILHADOS: PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA	
Josélia Maria Costa Hernandez	
DOI 10.22533/at.ed.95719040219	
CAPÍTULO 20	210
CÍCERO ARPINO CALDEIRA BRANT: PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1907-1909)	
Luan Manoel Thomé	
Flávio César Freitas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.95719040220	
CAPÍTULO 21	222
CIDADANIA E TERRITÓRIO: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA CRISE AMBIENTAL NO ESPAÇO DA CIDADANIA	
Bruno Rego	
DOI 10.22533/at.ed.95719040221	
CAPÍTULO 22	231
CINEMA, DIVERSIDADE E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL.	
Maristela Rosso Walker	
Ademarcia Lopes de Oliveira Costa	
Cassia Peres Martins	
Giovanna Marques Moreira Bertim	
Guilherme Aparecido de Carvalho	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem	
DOI 10.22533/at.ed.95719040222	

CAPÍTULO 23 242

COEDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Raymara Fonseca dos Santos

Patrícia dos Santos Trindade

Dainessa de Souza Carneiro

Lucas Diógenes Leão

Gerleison Ribeiro Barros

DOI 10.22533/at.ed.95719040223

CAPÍTULO 24 252

COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO

Aline de Carvalho Moura

DOI 10.22533/at.ed.95719040225

SOBRE A ORGANIZADORA..... 265

O IMAGINÁRIO DE MILTON HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O SABER HISTÓRICO E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

Arcângelo da Silva Ferreira

Centro de Estudos Superiores de Parintins - AM
Universidade do Estado do Amazonas

RESUMO: O artigo procura verificar e analisar a ideia de história no pensamento do escritor amazonense Milton Hatoum. Paralelo a isso, as possibilidades de sua narrativa para o ensino de História da Amazônia. o corpus de análise para esta investigação é a novela Órfãos do Eldorado.

Palavras-chaves: História; Ensino; Literatura

ABSTRACT: The article seeks to verify and analyze the idea of history in the thinking of the amazon writer Milton Hatoum. In parallel the possibilities of its narrative to the teaching of the History of Amazon. The corpus of analysis to this research is the Novel Orphans of Eldorado.

KEYWORDS: History; Education; Literature

INTRODUÇÃO

O narrador é o artesão do Tempo. Na dança de suas mãos abstrai a substância que move os acontecimentos. Sábio, sabe que a memória é a musa da narrativa. Percebe nas lembranças os acontecimentos transmitidos através de gerações. Apreende nas reminiscências o

presente interpenetrado de passado e tecendo, assim, a rede das histórias. Diante disso, à luz de suas experiências observa que “ninguém morre tão pobre que não deixe alguma coisa atrás de si” (BENJAMIN, 1985, p. 212). Portanto, o narrador é aquele que busca, no fluxo das palavras, alcançar aquilo que ainda não foi contado.

O historiador é uma figura apropriada de narração. Do presente dá saltos para diversas temporalidades recortadas. Compreende o passado como um vão feito de fraturas, e centelhas: ruínas deixadas no tempo. Propenso a indagações pondera: Como narrar sobre esse amontoado de ruínas que a cada conjuntura, época, cresce até o céu? Como lidar com a morte, com o silêncio? Prudente, o historiador percebe que o passado não é eterno, mas uma experiência única. Que a morte pode revelar a vitória dos vencedores. Ultrapassando os inativos que perambulam pelos bosques da ciência, o historiador lança mão da arte da narração para “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIM, 1985, p. 225). E esta atitude metodológica consiste em reconstruir a história dos vencidos. Fazer justiça através da narrativa historiográfica.

Pautado nessas convicções foi eleita a narrativa do escritor Milton Hatoum como

corpus de análise da pesquisa que se aproxima. Compreende-se que a novela Órfãos do Eldorado inscreve inúmeras possibilidades para se pensar, fazer e ensinar a História da Amazônia. Nessa medida, a Literatura é concebida como testamento de uma época, fonte fecunda para a construção do saber histórico, onde o verossímil, inscrito na arte do narrador, torna-se alegoria da realidade recortada pelo historiador (FERREIRA, 2009).

LITERATURA E HISTÓRIA: O ENTRETECER METODOLÓGICO

A literatura é assim, a boa filha do historiador, sempre a servir, se for preciso, ou silenciosa, se necessário. Ela é, então, um objeto particularmente útil no momento de pensar ou de não pensar os movimentos que agitam, ainda que implicitamente, as calmas águas da história. (PESAVENTO, 2012, P. 151).

Na acepção de que *metodologia* é caminho, se estabelece aqui duas trilhas para o desenvolvimento deste estudo: o tratamento e problematização da fonte – a novela Órfã do Eldorado – e as possibilidades na utilização desta narrativa como recurso pedagógico para o ensino de parte da História da Amazônia. O primeiro ângulo é norteado pela utilização da narrativa literária como um documento, matéria prima para a construção do saber histórico. O segundo como reflexão sobre a ideia de história abstraída da narrativa do escritor amazonense.

Sabemos todos que a Literatura é proveitosa se pensada como fonte de História. Os antigos já a usavam. Porém, a história científica do século XVII e XIX não via com bons olhos a sua utilização. por isso, pelo menos até os anos de 1930 a narrativa literária foi deixada nas sombras. Com raras exceções, esqueciam-se os historiadores que a História inexistente sem a narrativa. É preciso narrar para contar. O que enreda o saber científico é a narrativa (BLOCH, 2001). Talvez tenha sido por isso que a partir da segunda metade do século XX ocorreu o polêmico retorno da narrativa à historiografia. Clio compreendeu que devia muito a Caliope (BURKE, 1992).

Essa dívida se tornou visível porque desde a absorção da narrativa literária, a escrita historiográfica ficou mais fluida. Análogo a isso, os escritores como Ítalo Calvino, entre tantos, ajudaram os historiadores a desenvolverem novos métodos para se narrar à História (RUIZ, 2008, p. 87), contribuindo, inclusive, para refutar o “mito da origem”, fantasma que ganhou força a partir da influente concepção positivista da História. Contudo, os historiadores contemporâneos aprenderam, lendo as narrativas literárias, que a História é mais local e menos universal. Igualmente, é no ponto de vista do narrador historiográfico que reside a versão dos acontecimentos estudados. (RUIZ, 2008).

Pensando nisso surge a problemática norteadora desta pesquisa: como usar a narrativa de um escritor amazonense para refletir e ensinar a História da Amazônia? Ora, devido a sensibilidade aguçada, os literatos percebem de forma eficaz os sentimentos do mundo, as transformações ocorridas no tempo. Revelam vozes

silenciadas, trajetórias subsumidas. Confirmam, mas também, na maioria das vezes, refutam memórias usadas como instrumento de perpetuação da ordem. De maneira mais apurada compreendem as mudanças sociais, o comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais, os amores e suas ambições, as redes de relações sociais, políticas, econômicas e culturais, através de seus jogos de escalas. (IGLÉSIAS, 2009; GINZBURG, 2007).

Pensando em “*destrinchar a forma como [Hatoum] constrói ou representa sua relação com a realidade social*” (SHALHOUB; PERREIRA, 1998, p. 7) adota-se o método da histografia materialista, ou seja, procura-se buscar:

(...) na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico são preservados e transcendidos. O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu interior o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas. (BENJAMIN, 1985, p. 231).

Desta forma, no tempo da narrativa da referida novela se percebe a ideia de *história a contrapelo* proposta pelo pensador alemão mencionado linhas acima. No tempo da urdidura da narrativa se compreende a relação dialógica entre as condições objetivas suscitando no narrador os motes para articular seu enredo: a epopeia de uma família. Em síntese, a narrativa de uma história trágica. O chão histórico: a Era da borracha na Amazônia. Portanto, o tempo abarca o ângulo do pensar e do ensinar. O caminho no qual as trilhas da narrativa literária e historiográfica se encontram (GUINZBURG, 2007).

O PASSADO NÃO É ETERNO: O SENTIDO DE HISTÓRIA EM ÓRFÃOS DO ELDORADO.

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-se em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (GOFF, 1990, p. 423).

Sabe-se que a Memória hegemônica procura inscrever uma História em que está em jogo à dissimulação de determinados acontecimentos comprometedores à ordem de valores vigentes. Cabe ao historiador procurar encontrar chaves decifradoras do tempo, representadas às vezes por pequenas fissuras. Lacunas que se abrem numa escuridão que parece eterna.

Com isso não se afirma aqui que o pesquisador é aquele que traz a luz através de sua “verdade”. Pretensão absolutamente desnecessária e, há muito refutada. Ao contrário, elucida-se que o historiador deve procurar, ao longo de suas experiências, desenvolver de todo e qualquer preconceito, sair de compartimentos estanques e, como um antropólogo, enamorar o estranho, sabendo que o insólito é bom para pensar.

Nesta seção ocorre a apropriação da Literatura para verificar como o escritor Milton Hatoum lança mão dos conceitos de memória e oralidade na elaboração de

sua narrativa. Nessa linha problematiza-se a acepção de História, representa na referida obra, por meio da análise do conteúdo histórico inscrito no tempo da narrativa de Hatoum. Portanto, na novela *Órfãos do Eldorado* está patente a luta da memória contra o esquecimento.

À narrativa de Hatoum, se escuta vozes em uníssono a replicar: “Nunca houve um momento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta da barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura.” (BEJAMIN, 1989. p 225). Atento a isso, o referido narrador procura se desviar dessa concepção de cultura. Diante dessa preposição, formula-se uma hipótese: *Órfão do Eldorado*, novela publicada em 2008, foi urdida para refutar a versão laudatória acerca da História da Amazônia.

Todos sabem que Milton Hatoum nasceu em Manaus, em 1952, onde passou sua infância e parte de sua juventude. Por isso, é frequente, em palestras e entrevistas, afirmar que todos os lugares que vai, sua cidade natal lhe acompanha. Isto é perceptível nas narrativas construídas pelo escritor amazonense - *Relato de um certo Oriente* (1989), *Dois irmãos* (2000), *Cinzas do norte* (2005), *Órfão do Eldorado* (2008), *A cidade Ilhada* (2009), *Um solitário à espreita* (2013), até mesmo no mais recente romance, ambientado em Brasília, São Paulo e Paris, isto é, *A noite da espera* (2017), existem personagens alusivas à cidades de Manaus - . Paralelo a isso, há em suas narrativas uma patente preocupação com a Amazônia. Um compromisso com a compreensão desta região que há muito ficou a margem do mundo e da História, inclusive, da História nacional.

Depois de uma curta, porém densa, passagem por Brasília, nos anos de 1960, Hatoum vai para São Paulo. Nos anos de 1970, cursou a faculdade de arquitetura na Universidade USP. Ao mesmo tempo em que entrou em contato com aulas de Teoria Literária. Experiências vividas marcantes em suas narrativas, posto que Hatoum recorta temporalidades em ângulos e planos nos quais inseri tramas, sempre densas, por ser um escritor ávido de leitores atentos àquilo que se pode fazer da história. E preocupado com aquilo que os donos do poder fizeram e continuam fazendo com a História, essencialmente, da Amazônia.

Ao transcender a realidade pela linguagem busca uma verdade inscrita no tempo de suas narrativas, mais forte que a realidade externa. Portanto, denunciadora dos fantasmas do tempo. Provocadora porque abre fendas para que vozes emudecidas passem a falar. Subjetividade que se percebe na novela *Órfãos do Eldorado*.

Nessa narrativa ocorre a transfiguração de um tempo no qual foi construída uma memória oficial que luta para se perpetuar como efeméride na memória social da Amazônia: as duas fases da “era da borracha”. Crítico dessa ideia laudatória Hatoum parte das feições identitárias utilizando-as como um recurso para refutar monumentos históricos. Ao lado disso, a trágica biografia de Arminto Cordovil, o protagonista e narrador fictício do enredo, é por si só um sonho com a glória perpétua. O autor parece compreender que “a memória também pode se alimentar de lembranças vagas

e reafirmar um passado ilusório” (MOTTA, 2012. p. 25). O sonho borracheiro. Adiante se percebe a ganância de Amando Cordovil, descrita por seu filho:

Um dia vou concorrer com a Booth Line e o Liyd Brasileiro, dizia meu pai. Vou transportar borracha e castanha para o Hacre, Liverpool e Nova York. Foi mais um brasileiro que morreu com a expectativa de grandeza. No fim, eu soube de outras coisas, mas não adianta antecipar. Conto o que a memória alcança, com paciência (Hatoum, 2008. p 15).

Em *Órfão do Eldorado* a epopeia de uma família é representada por três personagens masculinas: Edílio, Amando e Arminto. Respectivamente, avô, pai e filho da família Cordovil. É das lembranças de Arminto que a trajetória trágica da família é contada. O que entretence a trajetória dessas gerações é o que se convencionou chamar de “ilusão do fausto”.

A historiadora Edineia Mascarenhas Dias (1999) num estudo pioneiro já elucidou esta ilusão da qual Hatoum denuncia. Para ela o problema da economia borracheira estava no sistema de produção marcado pelo *aviamento*: estrutural mecanismo de dependência dissimulado pela ideia do lucro fácil e eterno. Ao lado disso um efêmero progresso trazido pela importação de projetos urbanísticos. Priorizou-se o embelezamento das capitais borracheiras, à época polos econômicos mundiais.

Por isso, no plano do enunciado, Arminto Cordovil, que aqui representa, por um lado à mentalidade consumista, por outro a ignorância dos donos do poder amazônicos, contagiado com a efemeridade do instante que parecia ser eterno “não queria voltar para Vila Bela. Era uma viagem no tempo, um século de atraso. Manaus tinha tudo: luz elétrica, telefone, jornais, cinemas, teatros, ópera.” (HATOUM, 2008. p. 17).

Uma chave de leitura para verificar a ideia de História da obra literária em análise está no sugestivo título do livro: *Órfãos do Eldorado*. No enredo, além da alusão feita à imaginária cidade encantada, Eldorado é um cobiçado cargueiro alemão. Na época da exportação da borracha tê-lo representava poder de toda a ordem. A narrativa mostra que esse é o sonho de Amando Cordovil. Entretanto, mesmo depois que consegue, Eldorado naufraga em um dos rios do Baixo Amazonas.

Veja o leitor a perspicaz imagem construída pelo literato. Com isto ele quer sugerir: as populações nascidas na Amazônia, tornaram-se órfãos da Memória de um tempo maravilhoso, por isso, ilusório. Ora, *Eldorado* há muito naufragou. Entretanto, esse mito viajante é referendado através dos rituais públicos e aqueles que balizam a vida cotidiana. Se há uma efeméride mais festejada e um tempo mais saudoso, esse se denomina “período áureo da borracha”.

Para a estrutura da narrativa de ficção o imaginário materializado na citação supramencionada representa o processo de decadência da frágil riqueza herdada por Arminto Cordovil. Isto provoca uma subversão na vida desta personagem. No plano histórico arquiteta uma questão de escolha feita por Milton Hatoum para, de forma latente, desenhar sua denuncia. Assim, o literato resolve contar a história da “Era da borracha” a contrapelo. Uma história problemática. Senão, veja o leitor nas linhas

seguintes:

Manaus, a exportação da borracha, o emprego, o comercio, o turismo, tudo crescia. Até a prostituição. Só Estiliano ficava com um pé atrás. Ele estava certo. Nos bares e restaurantes as noticias dos jornais de Belém e Manaus eram repetidas com alarme: se não plantarmos sementes de seringueiras, vamos desaparecer... Tanta ladroagem na politica, e ainda aumenta os impostos (HATOUM, 2008. p. 33).

A imagem acima transfigura aquilo que Mascarenhas denominou de “ilusão do Fausto”. Retrata os perigos da retração econômica, da concorrência de mercados, da corrupção, aliais uma das principais heranças deixadas com o advento do sistema republicano (CARVALHO, 2004). A trágica convicção de que a efêmera riqueza estaria preste a ruir. Em suma, evidencia-se, assim, um compromisso do literato em deixar patente em sua narrativa de ficção uma interpretação mais problemática da história, na perspectiva de rechaçar os monumentos e seus rastros deixados na memoria social destas paragens. Como Hatoum se percebe a Amazônia precisa ser conhecida na sua alteridade, portanto.

O IMAGINÁRIO DE HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DA HISTÓRIA

No mês de outubro de 2015 o professor Arcângelo da Silva Ferreira ministrou uma oficina intitulada “A narrativa de uma cidade encantada ou a alegoria de uma trágica, em Órfãos do Eldorado de Milton Hatoum” na semana Nacional de Ciência e Tecnologia. participaram estudantes dos cursos de História, Literatura e Pedagogia do Centro de estudos Superiores de Parintins (cidade localizada no Baixo rio Amazonas).

Na oportunidade se pensou nas possibilidades da narrativa de Hatoum para a reflexão sobre a História da Amazônia. para tanto foi distribuído aos estudantes fragmentos da obra literária em estudo. A proposta seria que os estudantes abstraíssem o conteúdo histórico inscrito no imaginário do escritor. Vamos ao primeiro fragmento:

Amando contava atos heroicos de Edílio: a coragem com que ele e seus soldados derrotavam mais de trezentos revoltosos na batalha de Uaicurapá. Mas outras vezes desmentiam esse heroísmo, diziam que em 1839 Edílio havia comandado um massacre contra índios e caboclos desarmados. Um sobrevivente deve ter marcado os crimes do tenente-coronel Edílio Cordovil no tronco de uma arvore secular. Amando queria escrever um livro, “Façanhas de um civilizador”, uma elegia ao pai dele, um dos lideres da contra revolta. Não escreveu nada, os cargueiros sugaram toda a sua energia e tempo. (HATOUM, 2008, p. 71).

Com os estudantes verificou-se que o trecho acima oferece inúmeras possibilidades para se pensar acerca de um evento que precisa de decifração, ou seja, a Cabanagem. Movimento social ocorrido na Amazônia no século XIX. Os indícios são profundos, posto que seja possível verificar duas versões para o mesmo evento: a heroica, ao lado, da questionadora. O próprio titulo sugerido ao livro que o personagem Amando pretende escrever já denuncia uma corrente historiográfica que categoriza o cabano de forma generalizante e depreciadora.

Outra contribuição para a produção do saber histórico gira em torno do registro de alguns lugares de memória que o literato traz à baila. Demanda, na oralidade dos habitantes de Parintins, o permanente o testemunho histórico da concentração de muitos cabanos nos lugares próximos do rio Uaicurapá (ANDRADE; FERREIRA, 2014). Se considerado como um recurso para o ensino de história local, tal indicio pode ser usado como uma provocação à investigação histórica. Em suma, o referido relato, corrobora a ideia que Hatoum pretende esboçar: a história dos vencidos, dos silenciados. Nas linhas abaixo, outro indício provocador à história da Amazônia. Vamos a ele.

Existe uma vertente oriunda do campo da história cultural pautada na perspectiva da história das cidades a partir do imaginário dos escritores. O segundo fragmento apresentado aos estudantes consiste em um exemplo emblemático da referida perspectiva. Adiante elucidado:

Eu me esbaldei no Café da Paz e nos bares da Cidade Velha; conheci o Mestre Chico e outros boêmios e músicos que tocavam canções de pau e corda, tiravam toadas e modinhas com flautas, violão, violino e cavaquinho. Eu pagava a bebida das noitadas e os ingressos das operetas da trupe Chat Noir no teatro Moderno, no largo de Nazaré. Amanhecíamos no Porto do Sal. Depois aluguei uma lancha e vi o mar pela primeira vez. Na loja de parís n'América comprei peças de organdi suíço e de seda italiana e italiana francesa [...]. (HATOUM, 2008, P.P. 80-81).

A partir do dialogo com os estudantes verificou-se que reside neste relato o rastro marcado pela influência europeia na construção do desenho arquitetônico da cidade paraense, Belém. Onde Hatoum, mesmo representando a forte presença do projeto urbanístico europeu às cidades amazônicas, no contexto da Bela Época, faz ver seu processo de transculturação, de resignificação de identidades que, ao longo da história da Amazônia, aprenderam a construir e reconstruir, social e politicamente. Constatou-se: em Hatoum a cultura é vislumbrada como resistências aos projetos alienígenas e dominantes. Esta perspectiva é de fundamental importância para se pensar os diversos ângulos da história por meio da trajetória dos sujeitos que contribuíram para a composição das estruturas culturais, mas também demográficas.

Nessa medida, no imaginário de Hatoum é registrada também a presença dos japoneses, sujeitos que estão diretamente inseridos na história da cidade de Parintins, pelo fato de terem colonizado um lugar denominado Vila Amazônia. Senão vejamos:

A chegada dos japoneses animou a cidade; eles construíram uma vila com casas japonesas lá na ponta do rio Amazonas, bem na boca do paraná do Ramos. Fundaram outras colônias no rio Andirá, lá na terra dos sateré-maué, grandes agricultores. Plantaram arroz, feijão e milho, e conseguiram a proeza de plantar juta. [...] muito amável, o Oyama. Trouxe um peixe preparado à moda japonesa, e eu me fartei. Depois ele curvou a cabeça, se despediu e nunca mais apareceu. (HATOUM, 2008, p. 91)

A citação acima possibilita a investigação acerca da relação entre japoneses e habitantes da região Amazônica. cabendo aí uma problematização acerca da peculiaridade deste relato. A pergunta que o leitor atento poderia formular seria, em

que aspecto o plano do enunciado se afasta do plano da realidade. Uma chave para o processo da investigação está pautada na compreensão de como os habitantes da região viam os japoneses e vice-versa. A utilização das fontes orais é um caminho para se buscar resposta.

Então, vamos ouvir um depoimento, coletado na oralidade de dona Maria da Silva Hatta (apud OLIVEIRA, Patrícia de Souza & FERREIRA, Arcângelo das Silva, 2014, 51), sobre suas experiências vividas em Vila Amazônia:

... Eu morei 11 anos na vila Amazônia. A Vila Amazônia já era uma cidade, no tempo em que trabalhava muito japonês, e queria fazer mesmo uma cidade, pra dar movimento, pra levantar fábricas né. Mas também não deram sorte porque trabalharam um bocado, pra todos os agricultores que vieram, chamaram os operários, tudo era japonês... Começaram mas não terminaram... Foi o tempo que começou Guerra no Japão, Japão ficou desgostoso, aí o J.G. tomou conta; era o senhor mais rico que tinha no Amazonas naquele tempo...

E ainda (Idem, p. 52):

Metade foi pro Urucará, metade foi pro Zé Açu... Ele não quis assim, Ele ficou e trabalhou. [...] Ele ainda tinha muita raiva assim do Brasil né, porque... ninguém sabe o que aconteceu. Numa noite, numa comunidade, ele trabalhou, quando foi numa noite ele sentiu cheiro de uma coisa queimada. Não sei se foi curto circuito, não sei se foi de maldade né, nunca soubemos o que foi isso. Mas eu sei que pegou fogo 'tudininho'. Porque japonês trabalha assim, tudo seguido, casa também não tem diferença, tudo emendado uma na outra, não é como aqui [...] A gente morava lá, e no sábado ia pra Belém. Aí quando a gente chegou de manhã lá o estrago já tava feito. Só sei que meu marido num quis mais ir, ele tinha pavor de fogo. A gente comprou essa casa aqui né, descuidada, era feia, mas eu queria mesmo era comprar uma casa. A gente tava desnorteado, porque tinha acontecido aquilo, aí queria essa casa, porque fica perto do colégio, perto da beira do rio [...]. A gente pensava que as pessoas não gostavam da gente.

Este relato é emblemático. Através dele é possível conjecturar acerca da complexa relação entre brasileiros e japoneses no contexto do referido conflito internacional. Resquícios de terrorismos rondavam as mentes humanas. A “ameaça japonesa”, frequentemente propagada pela mídia fez com que os asiáticos também se tornassem, supostamente, ameaçados pelos brasileiros, como a fonte narrativa sugere.

Japoneses e brasileiros estão relacionados a um acontecimento marcante na história da Amazônia: a expulsão dos asiáticos do Brasil no contexto da II Guerra Mundial. Ademais, o referido conflito, trouxe transformações à região, inclusive, à cidade de Parintins. Como é vislumbrado na narrativa abaixo:

O presidente Vargas disse que os Aliados precisavam do nosso látex, e que ele e todos os brasileiros fariam tudo para derrotar os países do eixo. Então milhares de nordestinos foram trabalhar nos seringais. Soldados da borracha. Os cargueiros voltaram a navegar nos rios da Amazônia; transportavam borracha para Manaus e Belém, e depois os hidroaviões levavam a carga para os Estados Unidos. Os sonhos e as promessas também voltavam. O paraíso estava aqui, no Amazonas, era o que se dizia. O que existiu, e eu não esqueci nunca, foi o braço *Paraíso*. Atracou aí em baixo, na beira do barranco. Trouxe dos seringais do Madeira mais de cem homens, quase todos cegos pela defumação do látex. Lá onde ficava a aldeia, o prefeito mandou derrubar a floresta para construir barcos. E um novo bairro surgiu: Cegos do Paraíso. Outros seringueiros ocuparam a beira da lagoa da

O imaginário acima traz inúmeras possibilidades investigativas. Keyciane Tavares, acadêmica do terceiro período do curso de Pedagogia, atenta, faz a seguinte ponderação “[...], *A Segunda Guerra Mundial foi o pilar não sei se para uma pausa na história do Amazonas ou se foi para um começo de uma nova história?*” Pode-se conjecturar verificando a recepção da estudante, acerca da narrativa de Hatoum, que sem sombras de dúvidas o evento aí transfigurado representou uma ruptura na história da Amazônia. Dizendo de outro modo trouxe transformações radicais. O fragmento é profícuo para se buscar o significado histórico dos acordos de Washington, ocorridos no referido contexto entre o governo de Brasil e EUA. O *soldado da borracha*, mencionado no fragmento consiste em um dos acontecimentos mais relevantes desse período histórico, entretanto, na versão oficial da História ele fica nas sombras, completamente silenciado.

A propaganda política de Vargas persuadiu o nordestino, desprovido de tudo, a vir para a Amazônia em busca do *Paraíso*. Da passagem do referido presidente por Manaus é profícuo seu *Discurso do rio Amazonas*. Abaixo retira-se um fragmento (VARGAS, 1940, p. 11):

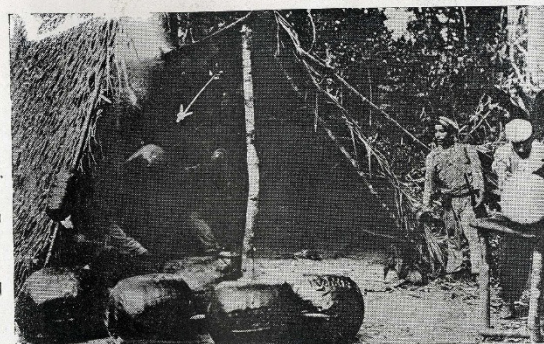
As lendas da Amazônia mergulharam raízes profundas na alma da raça e a sua história, feita de heroísmo e viril audácia, reflete a majestade trágica dos prélios travados contra o destino. Conquistar a terra, dominar a água, sujeitar a floresta – foram as nossas tarefas. E, nessa luta, que já se estende por séculos, vamos obtendo vitórias sobre vitória. A cidade de Manaus não é a menor delas. Outras muitas nos reserva a constância do esforço e a persistente coragem de realizar.

O documento supra demonstra as intenções políticas e econômicas de Vargas relativas à exploração dos recursos humanos e naturais da Amazônia. Cruzadas, essas fontes corroboram uma possível tese central respectiva aos propósitos do saber e do ensino acerca da história da Amazônia: Hatoum, por meio de sua obra, coloca indícios para uma narrativa a contrapelo. Uma narrativa, por exemplo, que elucide a trajetória histórica da classe trabalhadora. Ao lado de outros habitantes o migrante nordestino tornou-se a base trabalhadora de um mecanismo econômico que ultrapassava os interesses regionais e nacionais.

Nessa medida, as condições de possibilidades trazidas pelo fragmento, sendo usado como fonte, instiga a investigação histórica acerca da contribuição dos nordestinos para a composição da sociedade, da construção da história local e, por extensão, dos espaços de territorialidade espacial e cultural dos considerados “excluídos, marginais”. Aqueles “vencidos”, porque não estão na historiografia, mas estiveram na história. Nas linhas abaixo, um registro fotográfico dos referidos trabalhadores, a qual extraiu-se do Álbum da Cidade de Manaus 1848-1948, organizado na administração do prefeito Raimundo Chaves Ribeiro em comemoração ao 1º centenário da fundação da cidade de Manaus.



Extração do "latex" — Soldados da guarnição militar de Manaus fazem aprendizagem de extração do leite da seringueira numa árvore do seringal "Miri", subúrbio da cidade



O Seringueiro, dentro da floresta bruta e inhospita, defumando o leite retirado das árvores, o trabalhador anônimo do progresso em plena mata Amazonica, onde vive em completo isolamento meses e meses

Como faz lembrar François Soulages (2010, p. 267): “é característica da fotografia o fato de ser potencialmente rica de um número infinito de sentidos”. Assim o é a literatura de Hatoum: sua narrativa aponta para um sentido de História onde as trajetórias de personagens subsumidas são elucidadas nas curvas do tempo do enunciado. Esse tempo estruturado na verossimilhança. Porém, coloca questões ao tempo histórico, escondido no passado e ressignificado no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O leitor verificou que a obra literária foi apropriada aqui como fonte histórica. Para tanto, método materialista foi utilizado à luz das reflexões de Walter Benjamin. nessa linha, se questionou a concepção de literatura como algo “transcendente” e do escritor como ser “atemporal”. A literatura, nessa medida é, portanto, o “testemunho histórico”, temporal, um acontecimento.

Nesta concepção foi problematizada a novela Órfãos do Eldorado, publicado pela primeira vez no ano de 2008. Em suma, abstraiu-se o sentido histórico e as possibilidades da narrativa de Milton Hatoum para se pensar, fazer e ensinar uma nova, e problemática, história da Amazônia.

REFERÊNCIAS

- HATTA, Maria da Silva. **Maria da Silva Hatta**: depoimento [abr. 2014]. Entrevistadora: Patrícia de Souza Oliveira. Parintins-AM, 2004.
- “Discurso do Sr. Presidente Getúlio Vargas, no banquete que lhe ofereceram a Interventoria Federal e as classes conservadoras a 10 de Outubro, na sede do Ideal Clube”. In.: **Propaganda Amazonense. Visita do Presidente Vargas e as esperanças de ressurgimento do Amazonas**. Imprensa Pública. Manaus, 1940, p. 11.
- Álbum da Cidade de Manaus 1848-1948, organizado na administração do prefeito Raimundo Chaves Ribeiro em comemoração ao 1º centenário da fundação da cidade de Manaus.
- ANDRADE, Renan Jacauna de; FERREIRA, Arcângelo da Silva (orientador). **Lembranças de uma luta social: a cabanagem no imaginário parintinense**. Trabalho de conclusão de Curso. CESP/UEA, 2014.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Obras Escolhidas**. Volume 1; tradução Sérgio Paulo Rouanet; Prefácio: Jeanne Merie Gagnebin. 1ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de Historiador**; prefácio de Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BURKE, Peter. “A História dos acontecimentos e o Renascimento da narrativa”. In: **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1992.
- CHALHOUB, Sidney e Pereira, Leonardo Affonso de Miranda. “Apresentação”. In: _____ (orgs.). **A História contada: capítulos de história social da literatura no Brasil** – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- DIAS, Edineia Mascarenhas. **Ilusão do Fausto: Manaus (1890-1920)**. – Manaus: Editora valer, 1999.
- FERREIRA, Antônio Celso. “Literatura: fonte fecunda”. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tania Regina de (org.). **O Historiador e suas fontes**. – São Paulo: Contexto, 2009.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdade, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**; trad. Bernardo Leitão (et. al). Campinas: Unicamp, 1990.
- HATOUM, Milton. **Órfãos do Eldorado**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MOTTA, Marcia Maria Menendes. “História, memória e tempo presente”. In: CARDOSO, C.F e VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Imaginário da cidade: visões literárias do urbano**. – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.
- OLIVEIRA, Patrícia de Souza & FERREIRA, Arcângelo da Silva (orientador). **Hatoum e a história: mito, memória e cidade em Órfãos do Eldorado**. Programa de Apoio à Iniciação Científica (UEA/FAPEAM), Parintins, 2014.

RUIZ, Rafael. “Literatura: novas formas de abordar o ensino de História” In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. (orgs.). **História na sala de aula: conceitos, práticos e propostos** . - 3º Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia: perda e permanência**; tradução de Iraci D. Paleti e Regina Salgado Campos. – São paulo : Senac. São Paulo, 2010.

O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Suerda Maria Nogueira do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal/Rio Grande do Norte

José Moisés Nunes da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Natal/Rio Grande do Norte

RESUMO: Este artigo apresenta um levantamento das pesquisas promovidas acerca do Programa Brasil Profissionalizado. A pesquisa é de caráter exploratório-descritivo e foi realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de identificar as produções científicas que discutem essa política de educação profissional. Identificamos apenas dez dissertações, as quais abordam a implementação do Programa, as melhorias nas condições físicas oferecidas às escolas, as concepções de Ensino Médio Integrado (EMI) contida em sua proposta e as formas de gerenciamento desde a União até os entes federados.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Brasil Profissionalizado; Produções acadêmicas; banco de teses e dissertações da CAPES.

ABSTRACT: This article presents a survey

of the researching works on *Programa Brasil Profissionalizado* (Professional Brazil Program). The research is exploratory and descriptive and it was carried out in the thesis and dissertations repository of *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) (Coordination of Improvement of Higher Education Personnel), with the objective of identifying the scientific productions that discuss this professional education policy. We have identified only ten dissertations, which address the implementation of the Program, the improvements in the physical conditions offered to schools, the conceptions of Ensino Médio Integrado (EMI) (integrated high school education) contained in its proposal and management forms from union government to the federated entities.

KEYWORDS: Professional Brazil Program; Academic productions; CAPES thesis and dissertations bank.

1 | INTRODUÇÃO

É imprescindível a necessidade da compreensão histórica e política acerca das políticas de educação profissional no Brasil, pois com isso poderemos apreender as marcas históricas que as cercam e como isso se reflete na postura educacional do país no século

XXI. Assim, ancorados na necessidade da busca pela compreensão dos estágios da produção e regulamentação de políticas públicas para educação é que desenvolvemos esse trabalho, cujo tema é o Programa Brasil Profissionalizado (PBP).

Compreendemos que um pesquisador ao cogitar a possibilidade de um tema para trabalho, geralmente o faz partindo de algo sobre o qual já possui algum conhecimento. No entanto, mesmo já tendo afinidade com o assunto pensado, se faz necessário a busca por leituras atuais que o aborde objetivando a análise da viabilidade da pesquisa em questão. Dessa maneira, vai tornando o conhecimento sobre as produções que envolvem o objeto a ser pesquisado, ação imprescindível para o bom desenvolvimento do projeto. Assim, a revisão das produções é um processo fundamental nesse quesito, uma vez que ela promove “[...] um mapeamento teórico do estado atual de conhecimento sobre o tema (CASTRO, 2001, p. 5)”.

Todavia, é importante ressaltar que nenhuma revisão da literatura irá esgotar o que se produziu sobre a área de conhecimento em questão. O exercício aqui promovido visa a uma aproximação com o tema a ser trabalhado, buscando a promoção de um diálogo entre as produções encontradas acerca do PBP, tema dessa pesquisa.

O PBP foi instituído pelo Decreto nº 6.302, em 12 de dezembro de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. Para tanto, o governo federal se responsabilizou por prestar assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação dessa oferta educacional, inclusive na modalidade à distância, na rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e, subsidiariamente, incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar, proporcionando-lhes a elevação da escolaridade. (BRASIL, 2007).

Entre os objetivos do Programa é imperioso destacar, a reestruturação do ensino médio, combinando formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos e o incentivo ao retorno de jovens e adultos ao sistema escolar. (BRASIL, 2007).

Esses objetivos, evidenciam a tentativa do governo federal em promover a integração do ensino médio com a educação profissional, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos, apontando para a possibilidade da superação da histórica dualidade estrutural entre essas duas trajetórias educativas.

Vale ressaltar, que as redes públicas estaduais de educação, oferecem, predominantemente, o ensino médio na forma propedêutica, isto é, um curso de formação geral cujo objetivo é preparar o estudante para ingresso no ensino superior e, portanto, apartado da educação profissional. Tanto é assim, que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, dispõe que o ensino médio, atendida àquela formação, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 1996).

Com efeito, o processo desta investigação ancorou-se no levantamento das

produções científicas (dissertações e teses) acerca do PBP, tendo como enfoque o processo de sua criação e as ações promovidas em busca de sua materialização, na tentativa de desvelar os procedimentos que justificam a promoção e a implantação desse Programa.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A título de facilitar o entendimento dos movimentos envolvidos para construção desse trabalho e conseqüentemente cumprir o objetivo proposto dividimos a realização do mesmo em quatro estágios (Figura 1) são eles: 1 – seleção do *locus* para pesquisa; 2 – levantamento das publicações; 3 – seleção do material por meio de leituras prévias e fichamentos; 4 – análise de correlações.

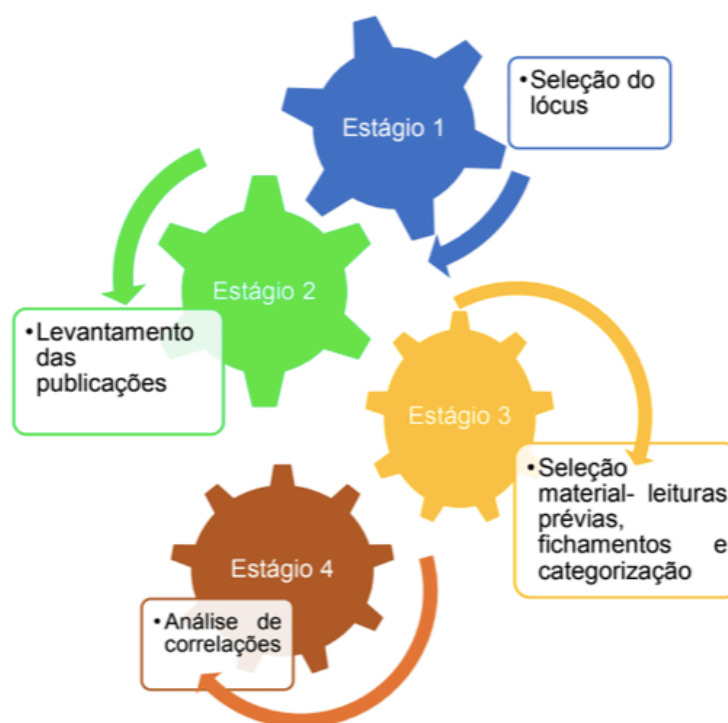


Figura 1: Estágios para construção do trabalho

Fonte: Elaborado pelos Autores em 2017.

O primeiro estágio foi relevante, uma vez que há atualmente um grande número de canais de difusão de publicações científicas e acadêmicas. Elegemos o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha se deu em virtude da mesma ser vinculada ao Ministério da Educação e promover acesso e divulgação da produção científica de forma rápida, segura e eficiente, além de disponibilizar o acesso a teses e dissertações, que por sua vez apresentam discussões mais aprofundadas sobre suas pesquisas.

No segundo estágio, foi realizado o levantamento das produções que tratam sobre o PBP. Para isso, selecionamos como descritor, sem atribuir filtros, o próprio

nome do Programa, o que nos revelou um total de 240.229 produções.

Ao iniciarmos a leitura dos títulos desses trabalhos, percebemos que muitos não tratavam especificamente sobre o PBP, apenas faziam referência a ele ou aos termos de forma desconectada.

Assim sendo, para restringir nossa pesquisa a trabalhos que tratassem diretamente sobre o Programa, refizemos a busca conferindo um filtro ao descritor, ou seja, utilizamos aspas duplas no momento da busca, o que de fato nos possibilitou um resultado com um total de 10 produções científicas que tratavam diretamente sobre o PBP. O levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES foi realizado no dia 31 de julho de 2017.

Posteriormente, no terceiro estágio, os títulos levantados foram analisados, fichados e, em seguida, distribuídos em categorias estabelecidas com base nos temas centrais de cada trabalho. As categorias utilizadas foram: 1) implementação do PBP; 2) estrutura física; 3) gerenciamento; e 4) função formativa do ensino médio integrado. Essas ações possibilitaram a “focalização progressiva do problema” (ALVES, 1991), isto é, nos permitiu uma ótica mais acurada acerca das questões que circundam o nosso objeto de investigação.

Por fim, o quarto estágio deste exercício englobou uma análise de correlações, que por sua vez buscou estabelecer conexões entre aquilo que foi lido e fichado e a problemática desta investigação – o PBP –, assim como desvelar quais as categorias que mais foram abordadas sobre o objeto em questão nas produções encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Das 10 produções científicas acerca do PBP identificadas, todas dissertações, oito foram desenvolvidas em Programas de Mestrados Acadêmicos e duas de Mestrados Profissionais, conforme exposto no Quadro 1.

Nº	Autor(a)	Título	Ano	Instituição	Natureza do Trabalho
01	SILVA, Francisca Natália da	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: A implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró/RN	2016	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Dissertação (Mestrado Acadêmico)
02	LAMENHA, Melyna de Alemida	A Escola Técnica do Programa Brasil Profissionalizado: Um projeto padrão para diferentes zonas bioclimáticas?	2016	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação (Mestrado Acadêmico)

03	MARQUES, Danielle Luciano	Entre a escola unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEPs do Ceará	2016	Universidade Federal do Ceará	Dissertação (Mestrado Acadêmico)
04	VIDAL, Maria Ozirene Maia	As EEEP's no Ceará: Gestão para resultados e formação de professores	2015	Universidade Estadual do Ceará	Dissertação (Mestrado Acadêmico)
05	SILVA, Camila Ferreira da	O Programa Brasil Profissionalizado em Cena: O Estado de Alagoas como palco	2014	Universidade Federal de Alagoas	Dissertação (Mestrado Acadêmico)
06	VIANA, Cláudia Ferreira Maya	A coordenação federativa no Programa Brasil Profissionalizado	2014	Universidade de Brasília	Dissertação (Mestrado Acadêmico)
07	BRANCO, Carolina Silva Castelo	Política de Ensino Profissionalizante do Governo do Estado do Ceará (2008-2013)	2014	Universidade Estadual do Ceará	Dissertação (Mestrado Profissional)
08	TORRES JUNIOR, Cícero Vieira	Implantação dos laboratórios básicos padrão MEC/FNDE do Paraná pelo Programa Brasil Profissionalizado	2014	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação (Mestrado Profissional)
09	NASCIMENTO, Adriane Suely Rodrigues do	Financiamento e educação profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará	2012	Universidade Federal do Pará	Dissertação (Mestrado Acadêmico)
10	BEZERRA, Maria Helena Viana	Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores: Um Estudo do Curso de Especialização de Gestores das Redes Estaduais Ofertado pelo IFPR do Programa Brasil Profissionalizado	2012	Universidade Tuiuti Paraná	Dissertação (Mestrado Acadêmico)

Quadro 1 – Resultado da busca dos trabalhos sobre o Programa Brasil Profissionalizado no banco de teses e dissertações da CAPES – 2012-2016.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Banco de teses e dissertações da CAPES em 2017.

Para facilitar a compreensão dos temas centrais dessas produções, apresentamos no Quadro 2, a distribuição dos trabalhos nas quatro categorias já mencionadas. A propositura das categorias se deu em acordo com a identificação dos temas centrais das produções levantadas, e nos possibilitou uma visão geral acerca do que vem sendo discutido sobre o PBP.

A categoria 1, aloca trabalhos que, em seus temas centrais, trataram diretamente do processo de implementação do PBP, desde a criação até a sua (considerada) materialização.

No que se refere à categoria 2, dois trabalhos discutem questões referentes aos espaços físicos das unidades de educação profissional do PBP, ou seja, a posição geográfica das unidades, considerando desde a direção dos ventos em busca de um melhor aproveitamento desse recurso natural, até a disposição dos laboratórios técnicos e científicos.

Na categoria 3 foram distribuídos três trabalhos que apresentavam o cerne de suas discussões em torno da gestão do PBP, com destaque para o gerenciamento promovido pela União, assim como, a gestão promovida pelos seus entes federados.

Por fim, na categoria 4, apenas um trabalho traz abordagens referentes a concepção de ensino médio integrado, discutindo quais as circunstâncias que levaram os estudantes à escolha por essa forma de ensino e se a mesma atendeu as expectativas baseadas em uma concepção de formação humana integral.

	Autor/Ano
Implementação do PBP	SILVA, Francisca Natália da/2016
	BRANCO, Carolina Silva Castelo/2014
	SILVA, Camila Ferreira da/2014
	NASCIMENTO, Adriane Suely Rodrigues do/2012
Estrutura Física	LAMENHA, Melyna de Alemida/2016
	TORRES JUNIOR, Cícero Vieira/2014
Gerenciamento	VIDAL, Maria Ozirene Maia
	VIANA, Cláudia Ferreira Maya/2014
	BEZERRA, Maria Helena Viana/2012
Função formativa EMI	MARQUES, Danielle Luciano/2016

Quadro 2 – Categorização dos trabalhos sobre o Programa Brasil Profissionalizado disponíveis no Banco de teses e dissertações.

Fonte: Elaborado pelos Autores com base no Banco de teses e dissertações da CAPES em 2017.

Na categoria Implementação do PBP, o trabalho produzido por Silva (2016), objetivou analisar a implementação do Programa, enquanto política pública de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, especificamente em duas escolas estaduais da Rede de Ensino de Mossoró/RN. A análise realizada, verteu sobre a qualidade da oferta, a disposição dos espaços físicos dos ambientes escolares e se os objetivos propostos pelo PBP foram atingidos. Ao final de sua pesquisa a autora conclui que “o Programa pode ser considerado como mais uma política, direcionada à formação dos jovens no Brasil, fadada à descontinuidade em um futuro próximo. ” (p.07).

A produção de Branco (2014), busca compreender o processo de implantação do PBP no Estado do Ceará, assim como, apreender os conceitos de políticas públicas. Além disso, a autora também se propõe a descrever a Política Pública de Educação e sua implantação; conhecer a filosofia de gestão das Escolas Profissionais do Estado. Em seus achados a autora, destaca que há falhas quanto a estrutura da escola, a falta de vínculo de concurso para professores e que não há oferta de formação continuada para os coordenadores envolvidos nesse programa. Contudo, aponta que o PBP vem cumprindo suas principais finalidades que são “capacitar jovens para o mercado de

trabalho e para vida, além melhorar os índices de desempenho da educação.” (p. 06).

Nos escritos de Silva (2014), a autora aborda a problemática que envolve a materialização do PBP no Estado de Alagoas, entre 2007 e 2011. Em linhas gerais, conclui que “possivelmente, no que tange às políticas federais descentralizadas para os estados, a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico é simplesmente convocada a executá-las.” (p.177) e “um mecanismo de apaziguamento das tensões e conflitos sociais em torno da educação profissional no Brasil, transformando-se, pois, em uma resposta reformista à luta por integração entre a formação geral e a formação específica para o trabalho.” (p.180).

As discussões empreendidas por Nascimento (2012) retratam que o PBP levou para o Estado do Pará “importantes contribuições para a consolidação da rede estadual de educação profissional, verificadas na elaboração de um planejamento da gestão da educação profissional, na expansão da rede estadual” (p.07). Contudo, relata a necessidade de mais financiamento para continuidade dessa política.

Na categoria estrutura física, o trabalho de Lamenha (2016), trata da concepção de projetos arquitetônicos frente as variantes climáticas que atuam diretamente no conforto térmico dos usuários. O cerne do trabalho avalia o desempenho das unidades físicas, de um projeto padrão proposto pelo Ministério da Educação aos Estados. A avaliação se dá quanto à insolação e à ventilação natural do bloco pedagógico/ administrativo e as salas de aula. A autora conclui que o uso desse projeto padrão é inadequado em razão de que “cada lugar apresenta diferentes condições climáticas e que a arquitetura deve ser projetada de acordo com o clima” (p.07), justificado pelo fato de o Brasil apresentar variedade de climas em suas regiões.

Já o trabalho de Torres Júnior (2014), teve por objetivo investigar como se efetivou a implementação dos Laboratórios Básicos Padrão MEC/FNDE, por meio do PBP no Estado do Paraná. Esse trabalho foi distribuído nessa categoria em virtude de tratar sobre a adequação de espaço físico para a promoção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. As constatações feitas pelo autor, esclarecem que “embora seja imprescindível para o processo pedagógico, de que dotar os estabelecimentos com tecnologias não se converte em garantia de uma educação de qualidade” (p.72) uma vez que “é necessário que a mantenedora crie as condições para que os profissionais venham a estar devidamente capacitados para a sua utilização.” (p.72).

Na categoria gerenciamento, o trabalho de Vidal (2015) traz um processo de análise sobre política gerencialista e a adoção das orientações na gestão nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) no Ceará a partir de 2008, assim como a formação dos profissionais envolvidos nessa modalidade de educação. A autora conclui “que a gestão educacional adota conceitos gerenciais próprios do campo da administração de empresas à educação” (p.07) que tem como foco a gestão por resultados, destaca que não há evidências de uma política de formação de professores com base em um currículo que promova a articulação entre educação e trabalho, e também destaca que o Ceará ocorre “uma transposição de responsabilidades do

Estado para a sociedade civil, através do terceiro setor.” (p.07).

Viana (2014), por sua vez, trata do relacionamento entre Estados e União no contexto do PBP, ou seja, busca esclarecer o processo de gerenciamento e gestão do Programa, por meio da relação União e entes federados. A conclusão apresentada por essa autora foi que a “condução prática do Programa Brasil Profissionalizado aponta a liderança da União no processo de coordenação federativa, no entanto, com presença ativa e organizada dos estados” (p.07). Assim, a análise das relações estabelecidas entre os entes, dos instrumentos utilizados para a coordenação e da visão dos gestores nacionais e estaduais da política, expõe medidas, por parte da União, “para o aperfeiçoamento do processo de coordenação federativa no campo das políticas de educação profissional.” (p.07).

O trabalho promovido por Bezerra (2012) é uma reflexão sobre um curso de especialização oferecido para gestores de Educação Profissional. Vale ressaltar que a dissertação produzida pela autora perpassa também a categoria educação integrada ao ensino médio contida no curso oferecido. Contudo, por se tratar de um curso para gestores, ou seja, de uma formação voltada para orientação no quesito gerencial da educação profissional, optou-se por classificá-la na categoria gerenciamento. A autora conclui seu trabalho destacando que os resultados de sua pesquisa “apontam que o curso de Especialização para gestores das redes estaduais de ensino, contribui para uma formação continuada.” (p.08). Todavia, relata que a problemática levantada não foi esclarecida a contento pela pesquisa, em razão de que “os instrumentos utilizados não dão conta de responder à problemática levantada” (p.08), com isso, destaca que se faz necessário uma nova abordagem estratégica que venha a dar suporte ao quesito inicialmente pensado.

Enfim, na categoria função formativa do ensino médio integrado, o trabalho de Marques (2016) discute as circunstâncias que levam os estudantes a optar por essa oferta educacional; o viés formativo seguido nessas EEEPs; e se a formação oferecida atende as expectativas de formação dos egressos. A conclusão da autora apresenta “uma escola profissional ‘motivadora’, que induz o sujeito à busca por uma qualificação como possibilidade de ascensão de classe.” (p.82). Enfatiza que, imersa em um sistema capitalista, essa formação “chega a um campo laboral contaminado pelo sistema vigente que divide o processo de trabalho ao ponto de tornar-se negativo ao trabalhador” (p.82), uma vez “este perde a posse da técnica, do intelecto e do poder de criticidade perante às condições expostas.” (p.82).

O estudo da autora aponta a escola profissional como fundamental para o jovem que almeja qualificação profissional e a conclusão do ensino médio, pois muitos deles identificam na qualificação a abertura necessária para sua inserção no mercado com vistas a contribuir, ou até mesmo, cumprir com o sustento da família. No entanto, ressalta que a proposta pedagógica oferecida pode não ser a ideal para o jovem que busca o prosseguimento de estudos, pois em razão das pressões do capitalismo, a mesma pode estar contaminada pelos preceitos desse sistema, e com isso oferecer

uma formação técnica para esses estudantes em detrimento da formação pedagógica, que é indispensável para esses sujeitos durante o processo de escolhas que a vida os submeterá.

Essa revisão da literatura, nos possibilitou um exercício reflexivo que nos permitiu a identificação de uma série de eventos políticos e sociais envoltos na trama de criação e implementação do PBP. Resultado esse, obtido em razão dos conceitos e metáforas encontrados nas linhas das produções abordadas nesse trabalho, que nos permitiu olhares múltiplos sobre o tema em questão, nos despertando para as possíveis e distintas análises que podem ser lançadas sobre um mesmo objeto de estudo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As buscas realizadas no banco de teses e dissertações da CAPES, de maneira geral, revelaram que muitos são os programas e projetos desenhados como política para educação profissional no Brasil, sendo o PBP mais um deles. Assim, é fundamental avançar no exercício analítico acerca da política para educação profissional no Brasil, com vistas a identificar as ligações que ela estabelece com a política de qualificação profissional mais geral. Isso, nos fornecerão pistas que nos auxiliem a entrever a atuação do Estado brasileiro no campo da educação profissional.

Entretanto, percebemos a escassez de investigações acerca do PBP, o que torna indispensável estudos sobre o mesmo, afinal, avaliações devem ser parte integrante no processo de implantação de uma política pública.

As reflexões oriundas da análise das produções encontradas em sua maioria se debruçam sobre os processos de implantação do PBP, desde adesão ao Programa até como o planejamento de sua implantação foi sendo desdobrado em cada caso específico, demonstrando a necessidade de prosseguir em busca da compreensão dos processos de continuidades e rupturas que envolvem não só esse Programa, mas toda educação profissional do Brasil.

Isso favorece o entendimento do porquê de tantas desigualdades sociais e educacionais presentes na dinâmica social brasileira. Ademais, ressalta a importância fundamental do pesquisador em evidenciar elementos não visibilizados nas políticas educacionais para educação profissional no Brasil, pois por meio dos resultados de suas pesquisas, poderão ser propostas medidas com vistas a amenizar tais desigualdades.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 77, maio 1991. p. 53-61. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017, 10:25:11.

BEZERRA, Maria Helena Viana. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores:**

Um Estudo do Curso de Especialização de Gestores das Redes Estaduais Ofertado pelo IFPR do Programa Brasil Profissionalizado. Dissertação (Mestrado em Educação) 2012. Disponível em <<http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/551>>. Acesso em: 31 jul. 2017, 10:20:10.

BRANCO, Carolina Silva Castelo. **Política de Ensino Profissionalizante do Governo do Estado do Ceará (2008-2013).** Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3050585>. Acesso em: 31 jul. 2017, 10:13:20.

BRASIL, Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Ministério da Educação.** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2017, 10:11:23.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

CASTRO, A. **Planejamento da pesquisa.** São Paulo: AAC, 2001. Disponível em <<https://www.univates.br/media/Etica/leituras/Planejamento-da-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017, 09:10:30.

LAMENHA, Melyna de Alemida. **A Escola Técnica do Programa Brasil Profissionalizado: Um projeto padrão para diferentes zonas bioclimáticas?** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3050585>. Acesso em: 31 jul. 2017, 11:18:20.

MARQUES, Danielle Luciano. **Entre a escola unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das ETECs do Ceará.** Dissertação (Mestrado em Educação) 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3672052>. Acesso em: 31 jul. 2017, 12:23:10.

NASCIMENTO, Adriane Suely Rodrigues do. **Financiamento e educação profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação) 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3519>>. Acesso em: 31 jul. 2017, 09:23:19.

SILVA, Camila Ferreira da. **O Programa Brasil Profissionalizado em Cena: O Estado de Alagoas como palco.** Dissertação (Mestrado em Educação) 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=502727>. Acesso em: 31 jul. 2017, 12:13:10.

SILVA, Francisca Natália da. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: A implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró/RN.** Dissertação (Mestrado em Educação) 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4459114>. Acesso em: 31 jul. 2017, 10:13:20.

TORRES JUNIOR, Cícero Vieira. **Implantação dos laboratórios básicos padrão MEC/FNDE do Paraná pelo Programa Brasil Profissionalizado.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1750742>. Acesso em: 31 jul. 2017, 10:11:40.

VIANA, Cláudia Ferreira Maya. **A coordenação federativa no Programa Brasil Profissionalizado.** Dissertação (Mestrado em Educação) 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16937/1/2014_ClaudiaFerreiradeMayaViana.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017, 11:20:27.

VIDAL, Maria Ozirene Maia. **As ETECs no Ceará: Gestão para resultados e formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) 2015. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov>>.

br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2366013>. Acesso em: 31 jul. 2017, 11:32:10.

O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM DO PARÁ.

Jhanielly Gonçalves Barbosa

Graduada em Pedagogia

Universidade Federal do Pará – UFPA -

barbosajhanielly@outlook.com

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

Doutora em Educação

Universidade Federal do Pará – UFPA – tefam@

ufpa.br.

RESUMO: Este trabalho é decorrente de estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática – Observe e trata de uma análise sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) em escolas públicas do ensino médio de Belém, em especial, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva, cujo objetivo é analisar como se configura o Programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva. A metodologia privilegia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. A pesquisa revelou que o ProEMI/JF tem enfoque na gestão gerencial (resultados) na escola pública, embora a gestão democrática seja um dos princípios previstos na Constituição Federal de 1988. Conclui-se que nesta parceria os alunos são preparados apenas para alcançar

os índices educacionais e deixando de lado o processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Parcerias público-privadas. ProEMI/JF.

ABSTRACT: This work is a result of studies carried out in the Group of Studies and Research Observatory of Democratic School Management - Observe and treats an analysis about the Innovative / Youth of the Future High School Program (ProEMI / JF) in public high schools in Belém , in particular, in the State School of Primary and Secondary Education President Costa e Silva. Whose objective is to analyze how the Innovative High School Program is configured in the State School of Elementary and Secondary Education President Costa e Silva. The methodology favors the qualitative research of a bibliographic and documentary nature. The research revealed that ProEMI / JF has a focus on managerial management (results) in the public school, although democratic management is one of the principles established in the Federal Constitution of 1988. It is concluded that in this partnership students are prepared only to achieve the indexes educational processes and leaving aside the training process.

KEY-WORDS: Democratic management. Public-Private Partnerships. ProEMI / JF.

INTRODUÇÃO

Trata de uma análise sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) do Instituto Unibanco em escolas do ensino médio de Belém e tem como objetivo analisar como se configura o Programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva que foi contemplada com este projeto no ano de 2010.

O (ProEMI/JF) é a parceria firmada entre o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e o Instituto Unibanco por meio do termo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação - MEC e o Instituto Unibanco no ano de 2012 com vigência até 2014. No Estado do Pará foi desenvolvido como subprograma do “Pacto Pela Educação do Pará” lançado em março de 2013 que almeja promover a qualidade da educação nas escolas públicas do Estado.

Uma das metas do Pacto é aumentar o IDEB em 30% até 2017, especialmente, os do ensino médio que possui o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da região Norte (Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30025/para-e-o-pior-estado-em-aprovacao-de-alunos/>).

O ProEMI/JF foi implantado com o intuito de melhorar o ensino médio, pelo menos em índices, no que diz respeito ao bom desempenho do jovem na escola, a diminuição da evasão escolar e a conclusão do ensino médio na idade adequada. Sendo assim, o Instituto Unibanco oferece formação para os supervisores e Secretárias Estaduais e realiza o curso de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), voltado para os gestores escolares. O GEpR possui 10 módulos que foram aplicados ao longo de 3 anos.

O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Os anos 90 foram marcados pela difusão do projeto neoliberal no Brasil e Reforma do Estado, esta segunda foi expressa por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) elaborado por Bresser-Pereira, na época Ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE).

No que diz respeito ao projeto neoliberal Paulani (2008) o caracteriza como doutrina, pois consiste na crença – adotada por seus idealizadores – de que o mercado com uma intervenção mínima do Estado pode garantir o bom funcionamento da sociedade. Algumas características do neoliberalismo são: o Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital; a abertura econômica; e a privatização/mercantilização do setor público.

No Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, Bresser-Pereira afirma que a crise pertencia ao Estado e que era necessário redefini-lo, pois este era lento e burocrático, e por isto precisava-se de uma administração voltada para a flexibilidade, eficiência e eficácia, foi então que o documento se propôs a mudar a forma de gerir o Estado, a administração caracterizada por processos burocráticos foi substituída pela

gestão gerencial (BRASIL, 1995).

E assim, intensificou-se a política neoliberal no País, e também as parcerias público-privadas que, segundo Santos (2012), são acordos feitos entre o Estado e a iniciativa privada para executar serviços públicos. No contexto de Reforma do Estado, cujo projeto neoliberal já está difundido, o setor público também sofre diversas privatizações. Segundo Peroni (2015), há formas de privatização do público, entre estas estão: Quando uma instituição ou empresa pública passa a ser privada; quando um serviço é terceirizado; e quando a instituição é pública, mas contém lógica de mercado/privada.

Trazendo esta discussão para a educação, estas privatizações se manifestam na forma de parceria público-privada, por meio de programas cuja intenção presente em seu discurso oficial, seria a promoção da melhoria da qualidade do ensino. No entanto, a verdade é que o grande objetivo é a implementação da lógica da gestão gerencial, voltada para mensuração de resultados nas escolas (PERONI, 2015). Foi o que ocorreu no Estado do Pará com a chegada do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)/Jovem de Futuro (JF) que funcionou como subprograma do “Pacto pela Educação do Pará”.

O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/JOVEM DE FUTURO (PROEMI/JF)

Com o intuito de mudar positivamente os dados desanimadores da educação, vem sendo criado ao longo dos anos programas em parcerias com a iniciativa privada para melhorar quantitativamente o cenário educacional com a justificativa de que a iniciativa privada detém melhores ferramentas para apresentar resultados satisfatórios típicos de empresas privadas (BRASIL, 1995).

No Estado do Pará, particularmente, que detém o pior IDEB no Brasil no ensino médio os trabalhos se intensificaram a partir da assinatura do Pacto Pela Educação do Pará que tem como um de suas principais metas elevar o IDEB em 30% até 2017 e dentro deste projeto foi desenvolvido o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF).

O Programa Jovem de Futuro (PJF), por sua vez, é uma atividade desenvolvida pelo Instituto Unibanco a partir do ano de 2007, que consiste na melhoria da gestão escolar, com uma gestão participativa que seja voltada para resultados para tornar o ensino atraente e fazer com que o jovem do ensino médio aprenda (INSTITUTO UNIBANCO, 2012)

Em 2012, o PJF entrou em sua fase de disseminação realizando a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Unibanco, integrando o Programa Ensino Médio Inovador ao Jovem de Futuro. Tal parceria teria duração de 3 anos, isto é, de 2012 a 2014, e foi implementado nas escolas públicas de ensino médio dos Estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, em conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC).

Assim, o ProEMI/JF é um reflexo de parceria público privada que ocorre entre o Ministério da Educação (MEC), as cinco Secretarias Estaduais que executam o ProEMI/JF (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí) e o Instituto Unibanco.

O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro têm como objetivo diminuir os índices de evasão escolar, aumentar o desempenho escolar dos alunos de ensino médio por meio de um modelo gestão voltado para resultados, que consiste em aprimorar a gestão para que esta seja “participativa, técnica e transformadora” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012), ajudando no desempenho dos alunos, no ensino atraente para os jovens.

No Pará, o ProEMI/JF, foi lançado em 2012 e estava vinculado ao “Pacto Pela Educação do Pará”. O Programa funcionou da seguinte maneira: implantou-se o Programa Ensino Médio Inovador nas escolas de ensino médio das redes estaduais, porém, para executar tal programa necessitava-se de professores articuladores dos projetos, que seriam implementados nas escolas de ensino médio inovador. Assim, o Instituto Unibanco com o seu Projeto Jovem de Futuro ofereceu formação para os gestores, coordenadores pedagógicos e professores articuladores do projeto, por meio do Curso de Gestão Escolar orientada para Resultados (GEpR).

Para o Instituto Unibanco (2012), não existe organização com capacidade de produzir resultados de qualidade sem uma gestão eficiente e eficaz. Ou seja, uma gestão bem preparada irá influenciar nas melhorias de toda a escola. Com um grupo gestor comprometido e bem preparado as taxas de abandono e evasão irão diminuir.

Assim, o Instituto Unibanco oferece o Curso de Gestão Escolar orientada para Resultados (GEpR). O GEpR é se destina ao grupo gestor das escolas públicas de ensino médio, o curso possui duração de três anos e os encontros são realizados anualmente, participam desse curso: o diretor, o coordenador pedagógico e um professor de cada escola. Este curso possui 10 módulos de capacitação que serão dados ao longo dos três encontros anuais. Os encontros do Curso de Gestão Escolar para Resultados, em Belém, ocorreram no Hotel Sagres, e reuniu os supervisores do projeto em Belém e do interior (<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=4746>).

Sendo assim, nota-se que o conceito de Gestão Escolar voltada para resultados trouxe implicações para a gestão escolar. Primeiramente, este conceito está inserido em um modelo de gestão gerencial na educação, onde o que interessa são apenas os resultados alcançados pelas escolas e não o processo que foi realizado por estas para alcançar determinado resultado. Além disso, o gestor é visto como um líder, e a responsabilidade pelo desempenho dos alunos ficam a cargo dos diretores e professores das escolas.

Logo, compactua-se com o pensamento de Santos (2012) no que se refere à gestão escolar, onde esta é considerada como mediadora para a formação de sujeitos e serve como meio para atingir fins determinados, tendo a escola como seu principal objetivo, em seu processo pedagógico, formar sujeitos históricos, ou seja, que sejam capazes de pensar, refletir e compreender o mundo, para que estes possam usufruir dos

bens culturais, possuindo assim, uma formação completa, o que envolve a educação intelectual, corporal e tecnológica sob a perspectiva da educação integral. Ou seja, no Proemi/JF - que adota como modelo a gestão gerencial - o gestor deixa de ser o mediador de processos e passa a ser um mero executor de programas. Para Braga (2013, p. 9) “este modelo de gestão e de escola não contribui para a democratização das relações de poder nas escolas e conseqüentemente para a formação da cidadania”.

O PROEMI/JF NA E.E.E.F.M PRESIDENTE COSTA E SILVA

Das escolas selecionadas para a pesquisa, para a análise da atuação do ProEMI, escolhemos a E.E.E.F.M Presidente Costa e Silva CEP: 66610-907, criada no dia 29 de janeiro de 1970 e inaugurada no dia 13 de julho de 1970 funciona com o Nível Fundamental nos turnos da manhã (5^a a 8^a série) e no turno da tarde (8^a série), no Nível Médio (Ensino Médio Inovador) nos turnos da tarde (1^a a 3^a série) e no turno da noite (1^a a 3^a série), também trabalha com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA no turno da noite (3^a e 4^a etapa) e na Educação Especial em todas as modalidades de ensino. Teve seu início com o ProEMI baseado em “leitura, análise, discussão e posterior elaboração das matrizes curriculares a serem desenvolvidas no turno diurno e noturno, por tratar-se de realidades diferentes, quanto as peculiaridades da comunidade escolar” (PARÁ, 2012, p. 18).

O ProEMI/JF busca desenvolver o redesenho curricular das escolas e fortalecer a gestão escolar, focando na melhoria da aprendizagem dos estudantes, diminuindo os índices de abandono e evasão escolar, e a defasagem idade-série. “Promover o redesenho curricular das escolas e fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes”, diminuindo a evasão escolar e a, reforçando também o currículo nas disciplinas de matemática, português e na formação de professores.

Com implantação do ProEMI, uma das conquistas da escola foi uma maior autonomia para reestruturar matriz curricular a partir do interesse dos alunos, optando-se por uma matriz curricular em blocos, entendendo-se assim, que com o menor número de disciplinas ofertadas nos blocos e o aumento de sua carga horária, o processo de ensino aprendizagem se tornaria mais eficiente e, proporcionando o melhor entendimento a respeito dos conteúdos pelos alunos (PARÁ, 2012).

Na E.E.E.F.M Presidente Costa e Silva o ProEMI/JF é aderido com o discurso de que a escola terá maior autonomia para a reestruturar sua matriz curricular. Porém, a questão a ser colocada é: Apesar da autonomia da escola, de ter uma gestão democrática participativa, será que realmente vai atender as necessidades do aluno? No discurso tudo é perfeito, porém na prática não se efetiva de fato.

A entrada da iniciativa privada na gestão da escola poderá favorecer cada vez a educação voltada para os índices onde os alunos são preparados apenas para alcançar os índices educacionais, o que representa uma ação que não conseguirá

melhorar a qualidade da educação, mas o treinamento para conseguir alcançar metas, que por si só, não ajudam no desenvolvimento escolar do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Costa e Silva, a concepção de gestão escolar adotada pela escola é a “gestão democrática” que tem como base a participação efetiva da comunidade escolar, tanto nas tomadas de decisões como no cotidiano da escola, o gestor atua como coordenador e articulador do processo de transformação da escola junto à comunidade escolar.

Entendemos que a entrega da gestão de algumas escolas de tempo integral do Estado para a iniciativa privada vai contra os princípios da Constituição Federal, de gestão democrática das escolas públicas, visto que a iniciativa privada foca em uma gestão gerencial, buscando eficiência, efetividade, entre outras características.

O interesse do Governo do Estado do Pará é preparar alunos para obter um bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Contudo, apesar de todas as leis, Planos e a farta literatura sobre a gestão democrática, ainda não verificamos sua efetivação de fato nas escolas paraenses.

Logo, considera-se que há um grande desafio de romper com a lógica de gestão gerencial nas escolas públicas médias de Belém, esta que preza apenas pela busca de resultados alcançados pelas escolas, e não o processo para alcançar os resultados, e além disso, o gestor deixa de ser mediador de processos para ser um mero executor de programas, esvaziando sua função de educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de 1988: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Ministério da educação (MEC): Ensino Médio Inovador**. Abril de 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071> Acesso em 9 jun. 2016.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades**. 2012. Pará é o pior Estado em aprovação de alunos. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30025/para-e-o-pior-estado-em-aprovacao-de-alunos/>. Acesso em 17/06/2016.

PARÁ. **Projeto Político Pedagógico: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva**. Secretaria de estado de Educação – SEDUC. Belém/PA, 2012.

PARÁ. **Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará**. 2ª ed, s/d.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz: EPSJV, 2006, p. 67-107.

PERONI, Vera (Org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. 326 p.

SANTOS, Terezinha F. A. M dos. Administração da educação pública no Brasil: as parcerias público privadas. **Revista Exitus**. v.2, n.1, jan/jun2012.

SANTOS, Terezinha F. A. M dos. Versus e Reversus da Gestão das Políticas Educacionais. In: Gestão Educacional e Qualidade do Ensino: reflexões e práticas atuais. Belém: **Ponto Press Ltda**, 2012. Cap. 1, p. 11-30.

O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?

José Carlos Mendonça

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Chapecó - SC

RESUMO: Tomando por base elementos da pesquisa do doutorado e da própria experiência pessoal do ofício de professor, o que busco é problematizar a atividade filosófica do ensino de filosofia a partir do desafio ético ao fazer filosófico que remeteram Foucault e Wittgenstein ao defini-la como “atividade de trabalho de si sobre si mesmo”. Pautado por este ‘giro formativo’ proposto por tais filósofos, o objetivo é o de mostrar como a atividade filosófica, como prática educativa, deve se caracterizar para que o sentido do ensino não se restrinja ao trabalho que visa mover o ‘sujeito’ ao redor do discursivo estritamente conceitual; mas, ao contrário, atrelado ao viver, torne-se uma prática ético-pedagógica que, caracterizada como “exercício” e “maneira de viver”, mostre-se como uma prática vinculada às necessidades da “primeira pessoa”, cuja essência não é outra que o trabalho, ou a constituição de um “discurso interno” do sujeito sobre si, sobre sua situação, com o objetivo da modificação de si. Para o desenvolvimento dos objetivos, três são os movimentos: 1) do exercício da filosofia como prática de si e não de ensino; 2) do exercício da filosofia como experiência de si na linguagem;

e, por fim, 3) da filosofia como experiência ética de si como forma de cultivo da própria verdade.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Ensino de filosofia; Experiência formativa

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos é inegável o crescimento de pesquisas nos programas de pós-graduação, principalmente em Educação, assim como o aumento de publicação de uma literatura especializada sobre o Ensino de Filosofia. Contudo, quando problematizado, o foco geralmente adotado pelos investigadores é a pragmática do ensino, ou seja, privilegiam temas que envolvem o processo pedagógico da prática. Em outra direção, o foco deste ensaio envolve não a prática do ensino, mas a do sujeito quando do processo de ensino, ou seja, põe em questão a experiência formativa – se formativa – dos sujeitos envolvidos ao processo, tanto do aluno quanto do professor. Para além de ser um dos gargalos das pesquisas do ensino, a problemática da experiência é um dos grandes desafios à função docente, principalmente porque o professor de filosofia não é formado para ensinar a aprender, a tomar o aluno e suas necessidades educacionais como objeto de investigação, suas circunstâncias contextuais e experiências vividas não interessam ao que se

propõem: transmissão de conceitos, de informações sobre a história da filosofia, dos filósofos e seus problemas.

Tomando a própria prática e experiência profissional como objeto de reflexão, como professor de futuros professores de filosofia, a problemática que aqui se toma é uma questão levantada pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, a qual, mesmo que ele não a tenha pensado e a tomado como objeto de investigação filosófica, muito menos a localizado no contexto do ensino de filosofia, está diretamente relacionada com a prática filosófica cuja natureza e fim diz respeito à educação, tal como se caracteriza a atividade filosófica no ensino de filosofia escolar. Filosofar aí, como prática de ensino no contexto de educação, tal como aponta a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, seu sentido deve ir muito além da mera questão pedagógica do ensinar algo a alguém, é uma prática que deve envolver ações de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art.35, III). Razão pela qual mais que fundamental é, antes de propor as atividades de ensino de filosofia, cabe ao professor a seguinte questão: “O que se trabalha sobre si mesmo quando se está a filosofar no ensino?”.

Ao tomá-la como foco, o que queremos enfatizar é essa condição *sine qua non* que deve envolver a prática filosófica do docente nas atividades que propõe com os alunos, e de cujo movimento não deve se eximir, já que sem o qual não há filosofia nem filosofar. No ensino escolar, o “*trabalho de si sobre si mesmo*” – enfatizado por Wittgenstein como natureza do trabalho filosófico – não é uma opção: neste contexto, ele se impõe à prática dos sujeitos como condição, principalmente se o que se visa com a prática é um processo educativo, tal como o que faz remeter o artigo da LDB supracitado.

Assim, tendo por referência alguns elementos conceituais desenvolvidos na pesquisa do doutorado, bem como servindo-me das referências da própria experiência do ensino de filosofia quando do ofício de professor, o que proponho é trazer para o centro da reflexão a questão formativa ressaltada por Wittgenstein que é tão cara à prática escolar hodierna e à formação do professor, principalmente quando a prática em questão é a filosófica: tomar a “filosofia como uma atividade de trabalho sobre si mesmo” e refletir sobre suas implicações como processo educativo. Além de Wittgenstein, outros destacam o mesmo aspecto. E diferentemente de Wittgenstein, que não toma tal tema como objetivo de sua filosofia, mesmo que a exercite tal como a traduziu, Foucault (2007, 2010a, 2010b, 2011), em seus últimos escritos no Collège de France se dedica ao tema, dentre os quais matizes estudados por ele está a problematização da “prática e do cuidado de si”. Outro que aborda o tema, é o também filósofo francês Pierre Hadot (2001, 2002), em seus estudos sobre o “exercício espiritual”.

Ao tomar alguns de seus elementos conceituais e utilizá-los como referência de análise, não o faço com o objetivo de desenvolver suas perspectivas conceituais e semânticas, enfatizando o que cada um escreveu sobre o tema, também não intento o

aprofundamento do conceito na perspectiva dos três, muito menos confrontá-los e ou compará-los entre si, até porque, tendo em vistas as diferenças de suas filosofias, tal propósito extrapolaria em muito o objetivo deste ensaio. O que visou é apenas propor, a partir da própria filosofia, o repensar da própria condição educativa e filosófica da prática filosófica escolar, ou melhor dizendo, da condição docente em relação ao propósito educativo de sua prática, cuja natureza e fim de sua função, querendo ou não, ao denominá-la de filosófica, acaba por trazer implicações às atividades do ensino de filosofia. O objetivo é trazer à tona da reflexão este aspecto tão fundamental à ação docente, mas que praticamente não é tomado por questão, quanto mais é tornado um componente da formação do professor, cuja consequência, além de reduzir o ensino de filosofia à questão pedagógica, ao invés de educar, remete a filosofia a uma prática na direção contrária do deveria ser seu fim, e condicionando sua prática em uma função que extrapola a sua competência.

Como destacou Wittgenstein, tal modo de exercitar e direcionar-se: “força o não-natural” (2011), “constringe” (2002) e “paralisa” (2011) este que a prática. Nesse sentido, ao tomar o filosofar como uma *prática que educa*, a problemática formativa da atividade filosófica ganha o seguinte encaminhamento. Acondicionada como prática que se resume a discurso e transmissão de conhecimento filosófico, pergunta-se: O que se visa com os “discursos” no contexto educativo que não a “assujeitamentos” dos alunos a conhecimentos ou modos de pensamento já elaborados, ou ainda, por consequência, a “modos de viver” a serem apropriados ou vividos como ‘verdades’ pelo sujeito que vive? Em outras palavras: O que se estaria a trabalhar sobre si quando o filosofar se resume à prática cujo objeto se restringe ao fora de si? Possível conceber aí uma *experiência formativa*?

2 | A FILOSOFIA COMO “TRABALHO SOBRE SI-MESMO”

É como antídoto à prática caracterizada acima que, para o presente ensaio, a noção de “filosofia como ‘trabalho sobre si-mesmo’” de Wittgenstein é tomada por referência e variável de análise. Tanto quanto é a partir da qual ensaiaremos uma possível resposta às questões postas, tomando como referencial o próprio movimento filosófico de Wittgenstein. Indo a ela, tal expressão aparece em textos marginais publicados após a morte do filósofo, ela não fazia parte dos seus escritos mais conhecidos dos especialistas. Tal noção, que só apareceu ao grande público com a publicação de alguns dos escritos tardios de Wittgenstein, pode ser encontrada em no conjunto de observações conhecido por *Big Typescript* (TS 203), no conjunto de observações de 1931, dentro um conjunto de anotações do filósofo que foram publicadas pelos herdeiros sob o título de *Remarques mêlées* (2002). No contexto das referidas observações, há a seguinte anotação:

O trabalho em filosofia – tal como muitas vezes o trabalho em arquitetura – é, na realidade, mais um trabalho sobre si próprio. Sobre a nossa própria interpretação.

Como já mencionado, para além das querelas semânticas e filosóficas que envolvem a citação na proposta wittgensteiniana e em sua filosofia, o que quero destacar é o sentido dado à filosofia, melhor dizendo, ao que está implicado na prática filosófica para aquele que se propõe ao “trabalho em filosofia”. Quanto a isso, Wittgenstein é pontual, o trabalho na filosofia deve implicar “trabalho sobre si mesmo”. Sob este viés a filosofia ganha um sentido mais preciso e com conotação formativa. Inclusive, a sua “própria filosofia” acaba por ganhar outros contornos quando vista pelo olhar francês, tal como a título de exemplo com a perspectiva de Pierre Hadot. Mas o ponto sobre o qual queremos nos deter toma como hipótese que ao definir e “enquadrar” o fazer filosófico dessa forma, Wittgenstein toca em ponto crucial da atividade filosófica que boa parte de seus especialistas não percebeu, qual seja, o aspecto formativo que tal definição anuncia. Já que para a maioria, e para alguns que se propuseram a analisar tal menção, adotam a posição segundo a qual o que Wittgenstein quis ao fundo é apenas restringir-se à questão do “trabalho sobre a linguagem”, tal como explicitado por Jean-Pierre Cometti (1996, p.207). Ou seja, para esta perspectiva o foco de tal trabalho não envolveria o *trabalho ético* da subjetividade, mas daria conta de uma ressignificação do “modo de ver” pelo trabalho sobre o sentido da linguagem.

Ao contrário dessa perspectiva, além de existir em Wittgenstein um trabalho sobre si mesmo condizendo com um trabalho da própria subjetividade de natureza ética, os próprios *cadernos de anotações* do filósofo – método adotado por Wittgenstein desde a adolescência – além de atestarem o movimento formativo pressuposto em sua concepção de filosofia, os próprios cadernos representam o movimento filosófico de prática de cuidado realizado pelo filósofo, em seu trabalho sobre si. É este aspecto que faz com que, neste ensaio, a atividade filosófica de Wittgenstein aí caracterizada como tal se aproxima da prática filosófica denominada pelo filósofo Michel Foucault como *prática de si como prática da própria verdade* (Para mais detalhes sobre tais conceitos, conferir Foucault: 2010a, 2010b, 2007, 2011), ou como uma prática de *exercício espiritual*, nome dado por Hadot (2001, 2002) aos exercícios que se aproximam aos que Foucault toma por referência. Deixando as diferenças entre eles de lado, filosofar para os três implica um movimento fundamental, qual seja, a prática da filosofia pressupõe movimentos inescapáveis do sujeito: ascese, conversão, luta, crítica, terapia, e voltar-se para o presente. É sob este matiz que a seguinte observação de Wittgenstein pode ser compreendida, ao colocar-se como objeto de sua reflexão: “(...) Os meus escritos são conversas privadas comigo mesmo” (Wittgenstein, 2002, p.150), e este outro: “É importante para mim [este que lê] ir modificando a minha postura ao filosofar, não permanecer muito tempo sobre a mesma perna, para não ficar burro” (idem, p.85).

Estas duas citações de Wittgenstein vão ao encontro das observações de Pagni (2015) sobre Hadot, as quais, por consequência ajudam a compreender o motivo pelo qual a noção de Hadot, por exemplo, é fundamental para esclarecer o

sentido da definição wittgensteiniana, principalmente à proposta em tela. Conforme o autor, para além da prática institucionalizada o que Hadot busca evidenciar com tais termos é outra tradição ao pensamento filosófico na contemporaneidade, que “instiga um comprometimento do dito com o praticado e a dotação de uma disposição a transformar a vida daquele que desenvolve essa prática”, na qual, por consubstanciar no ‘trabalho’ o “modo de viver” e o “modo de ver e pensar”, a atividade filosófica acaba por caracterizar-se como prática formativa por excelência; pois perspectivado como tal, e sob a forma de exercício, o filosofar não visa ao discurso que informa, e como tal deve ser transmitido; filosofia aí significa propor como o fim, a razão de ser da própria atividade, a modificação de si mesmo, cujo conseqüente “efeito de formação”, na proposta hadotiana, se mostra *em e por* a própria vida: fazer trabalhar o espírito para que se ponha em determinada disposição (Hadot, 2001, p.104s). Esta é a razão pela qual Hadot tem em conta que a exercitação filosófica é “uma prática voluntária, pessoal, destinada a operar uma transformação do indivíduo, uma transformação de si” (p.145) e não meramente traduz-se em um discurso sobre “o fora” do sujeito. Ademais, como salientou Arnold Davidson (2010), citando Hadot, consolidado como um método de orientação, o “exercício espiritual” “necessita de uma forma de atenção e de encontro” (p. 9) a si e a outrem. O que exige uma “presença autêntica”, cujo movimento acaba por modificar o próprio modo de situar a vida, bem como de exercê-la e exercitar-se nela.

É sobre este viés que a proposta em tela se debruça no trato da questão formativa da filosofia como trabalho de si sobre si. Ela põe no centro da atividade filosófica uma relação do sujeito com o discurso, sob uma nova ótica, cujo foco e fim a ser alcançado reside no próprio sujeito (em seu trabalho de constituição de si, em seu trabalho como cuidado do que é próprio e em seu trabalho visando a própria modificação). Atividade que pode ser traduzida também como uma “prática da verdade de si” porque o fim a que se propõe com a mesma não é o fora. Busca-se o trabalho interno, condizente com este núcleo que conduz à prática de determinada moralidade, do modo como se mantém relação consigo e com outrem, como uma prática moral da verdade.

Por isso um primeiro esboço de resposta à pergunta do título, o primeiro elemento fundamental diz respeito ao próprio modo de filosofar, o modo que o sujeito se manifesta no trabalho filosófico (seja enquanto aluno, seja na função docente). E quando olhamos para o modo pelo qual se dá o fazer filosófico de Wittgenstein, na prática filosófica há a necessária dimensão ética como base do “trabalho sobre si-mesmo”. De modo que o filosofar se apresenta como uma prática ascética com vistas a **um particular modo condicionar a exercitação de si**. O discurso, neste sentido, se perspectiva como instrumento e não como fim, pois o foco é o trabalho do sujeito em relação a uma mudança de situação e do estado de vida. Este modo particular nada mais se traduz do que uma forma de se tomar, cuidar e propor-se à mudança; como que uma forma adequada de forçar à mudança, de fazer ver com outro olhar, de cuidar da vida que se tem, elementos de transformação de Maria Molder irá denominar de “inquirito sobre

si próprio” (2011, p.113). O “trabalho filosófico” assume então este caráter, como uma forma de exercitação, que força ao “trabalho sobre si-mesmo” no pensamento (é o que vemos no segundo movimento), o qual por sua vez demanda ao mesmo tempo um trabalho da moralidade do viver (que condiz com o terceiro movimento do “trabalho sobre si”), do trabalho ético de como se conduzir e conduzir a vida com outrem, em um processo que force a ver, force a pensar o uso da linguagem, force a viver. Momentos em que se mostra atividade de cuidado e de fins modificadores.

Dessa forma, como o trabalho do sujeito em sua “prática da verdade de si” depende do trabalho do próprio sujeito (que vive), e não de sua constituição a partir da apreensão de verdades exteriores sob a forma de conhecimento, o modo como se pratica e se exercita é fundamental é mais fundamental o sujeito que o conteúdo abstrato do conceito já elaborado – e pelo trabalho de outrem, para piorar. É o que se pode ver nos escritos de Wittgenstein, principalmente nos *cadernos de anotações*. A tal ponto que fez com que Hadot, ao ler as anotações de Wittgenstein, as concebesse como “exercícios espirituais”, (Para mais detalhes sobre este aspecto, conferir a entrevista feita com Arnold Davidson, publicada em Hadot, 2001, p.103) para o qual elas teriam como função, conforme o autor, a “formação de si, a esta paideia, que nos ensina a viver” (Hadot, 2002, p.61). Vários são os elementos que apontam para esta caracterização, os quais se devem por ênfase do próprio Wittgenstein de modo abundante em *Remarques mêlées*. Mas o ponto a ser ressaltado é este que mostra a indissociabilidade da prática da filosofia entre ensino e vida, principalmente do movimento estreito e vital entre o ato de escrever e o de viver – para o qual fim a escrita, para além de ser apenas um instrumento ético-pedagógico, torna-se ela-mesmo no próprio processo do trabalho de si: “Se não tenho papel, escreverei sobre o barro” (Wittgenstein). Tão fundamental que é por ela que se dá a ascese e a transformação de si, como uma forma de estabelecer a luta, a crítica, e a terapia da própria condição em relação à verdade de si.

É tendo em vista essa “maneira-de-viver-que-cuida” que fica fácil compreender a estreita conexão entre a prática da escritura e o filosofar e sua manifestação como “exercício espiritual tal como acima caracterizado, pois se imbrica de tal modo à vida que se faz rito condizente a um trabalho sobre si. É mais ou menos nessa direção que, como salienta Peters em “*Confession as a redeemed ‘philosophical’ genre*” (2012, pp.33-37), a confissão escriturada pode ser vista em Wittgenstein como esta atividade filosófica que se estabelece como “práticas de redenção de si” em relação à verdade de *o que se é* (perante a si e perante aos outros na vida comunitária), principalmente porque tal prática já não visa mais a racionalidade e os atos reflexivos. Ela diz respeito à necessidade que condição ao próprio sujeito no ato de viver humano, ele precisa manifestar-se em “*modos de existência*” dados e ressignificados por si; pois, a “verdade do que é próprio” diz respeito, e depende, do próprio processo de ascese e de transformação do “sujeito”. E como tal prática envolve o próprio viver, ela implica esclarecimento e modificação da dimensão ética e estética do modo de viver. Eis o

solo sobre o qual o cerne de nossa problemática se instaura e desenvolve-se. É sob este viés que se deve compreender o uso que fazemos do “trabalho sobre si-mesmo” de Wittgenstein, a partir da qual, por sua vez, instaura-se a temática de “repensar o sentido formativo da atividade filosófica”.

A partir do esboço da noção wittgensteiniana é possível agora retomar a questão anunciada anteriormente acerca dos “discursos” quando do ensino de filosofia, de modo a analisar a prática filosófica não como “assujeitamentos” tal como destacado por Wittgenstein acima, mas como experiências formativas condizentes com o trabalho de si em relação ao discurso. Caracterizada como uma prática ascética e coadunada a um certo modo de viver a vida que cuida, dois são os movimentos. O primeiro vinculando o trabalho de si ao discurso externo, quando do uso da linguagem, o filosofar se mostra um exercício como experiência de si na linguagem. O segundo vinculando o trabalho de si ao discurso interno, o filosofar se mostra como experiência ética de si como uma forma de cultivo da própria verdade.

3 | DO FILOSOFAR COMO TRABALHO DE SI NO EXERCÍCIO DA LINGUAGEM

Acima vimos que vincula dentre as razões de ser dado por Wittgenstein ao trabalho sobre si-mesmo como fim da atividade filosófica perpassa também pelo trabalho sobre “nossa própria interpretação” e “sobre a nossa maneira de ver as coisas e, ainda “sobre o que delas se espera” (Wittgenstein, 2002, p.71). O que ele deixa claro nas passagens, sobre o que não pode discordar, é que o “trabalho sobre si” não é apenas “terapia gramatical” como salienta o Arley Moreno (2005), para o qual, em qual modo de concebê-la, o trabalho filosófico se *restringe* à linguagem enquanto discurso (conceitual-abstrato). A terapia vinculada à dimensão ética, tal como caracterizado no tópico anterior, é um dos modos pelo qual se deve compreender o trabalho filosófico realizado por Wittgenstein. O que exige que pensar a atividade que assim se caracteriza como um o trabalho interno atrelado de forma indissociável ao movimento externo da linguagem, pois fazer a experiência de si na linguagem, implica livrar o sujeito de sua prisão na linguagem, o que implica alterar o modo de pensar e de se utilizar da linguagem ou seja, atualizar o sentido das próprias representações e, assim, trabalho o modo como as significamos e nos significamos quando as constituímos como nossas.

Desse modo, respondendo à questão inicial, trabalhar sobre si quando se filosofa no ensino, é fazê-lo pelo trabalho de si na experiência de si, que o sujeito faz, quando da prática da linguagem, ou seja, no modo como o sujeito constitui sua imagem e as imagens como representação do mundo. Nessa ótica, a questão formativa não diz respeito à constituição de uma verdade abstrata enquanto discurso, mas o trabalho de si em relação à verdade que se anuncia nas “imagens-como-representação” que o sujeito toma “de fora” como suas, o que, ao fundo, é uma das formas de trabalhar a própria verdade. O trabalho sobre si, no caso, se mostra em um exercício terapêutico da

linguagem, porque ao fazê-lo, como enfatiza Philippe de Lara, em sua obra *L'expérience du langage* (2005a), tal movimento implica o sujeito em uma modificação tal, resultado do esclarecimento do pensamento diante das “imagens-como-representação” por ele tomadas como suas sem a devida significação, que tal exercitação na linguagem também pode ser visto como um “exercício espiritual”. Conforme o autor:

(...) os escritos de Wittgenstein, cujo carro-chefe é *Investigações filosóficas*, apresentam-se sob a forma de “observações”, geralmente enumeradas. Estas observações não enunciam teses – onde se possa parafrasear – nem demonstrações – donde se possa verificar o resultado –, são antes experiências de pensamento, *exercícios espirituais*, com os quais Wittgenstein convida o leitor, por exemplo, sob a forma de um enigma implícito, de uma questão em que a resposta não é dada, ou de uma sugestão endereçada à imaginação, para exercer nosso pensamento, da mesma maneira em que se exerce o olhar ou o ouvido quando se familiariza com a pintura ou a música. (Lara, 2005a, p.7).

Tais anotações podem ser assim caracterizadas segundo Lara, porque, segundo o autor, coadunado a uma intenção pedagógica, tais exercícios acabam por impelir o interlocutor a instaurar-se na experiência da linguagem – ao modo de como a usamos, ao modo de como nos relacionamos e de como nos implicamos neste uso, assim como ao modo como somos afetados e afetamos o estado de vida por consequência de tal modo de usar a linguagem. Este aspecto formativo da exercitação está diretamente relacionado a este fato segundo o qual os exercícios visam à condução (pela linguagem) de si ao esclarecimento e implica ao mesmo tempo uma certa “terapia”. Exercitar-se por tais exercícios é, portanto, uma das maneiras por excelência de se conduzir de modo verdadeiro à verdade da própria vida pelo “trabalho sobre si mesmo” na atividade filosófica.

Para demonstrar como ele vê a escrita de Wittgenstein como exercício espiritual, me deterei apenas em um de seus exemplos, que é a metáfora do “leão que fala”, que se encontra na segunda parte das *Investigações filosóficas*: “Se um leão pudesse falar, nós não seríamos capazes de entendê-lo” (IF, II, xi, p.289). Para ele há um elemento pedagógico circunscrito à prática de Wittgenstein, pois, segundo ele, o leitor ao separar com a expressão “leão que fala”, de cara se é *instado* a “interrogar-se sobre o sentido do texto”, ou melhor dizendo, sobre os sentidos possíveis, já que com o mesmo não se visa à explicação, mas, sim, ao movimento do pensamento. A metáfora faz envolver o leitor em um trabalho sobre a interpretação, e, que, conforme o autor, devido à *ambiguidade calculada* poderá ser lida de um tal modo que é possível ver nela: verdade, falsidade ou algo totalmente destituído de sentido; tendo em vista o contexto cultural e a experiência do uso da linguagem do “leitor”. E, segundo ele, como ela envolve o “modo de viver do leão” e não uma realidade à comum do modo de “viver a vida dos homens”, isso leva o leitor a defender que a absurdidade pressuposta na metáfora é calculada. Para quem a vê como uma verdade, que é a primeira possibilidade, segundo o autor ele assim o faz porque toma como ponto de referência o fato de sermos espécies diferentes (leão e humano). Como para este ‘olhar’ a forma

de vida dos leões é muito distante da nossa, de modo que não poderíamos participar desta forma de viver, a conclusão só pode ser esta: mesmo que o leão falasse não o compreenderíamos. Neste sentido, as reações naturais, as expressões faciais dos leões, etc., são muito diferentes das nossas para que pudéssemos nos apoiar sobre elas e então decifrar sua língua. No entanto, Lara adverte, tal perspectiva pode “forçar ao argumento da inteligibilidade do comportamento dos leões para além do que é a realidade” (*idem*). Ou seja, Lara tem em vista o fato de tomarmos como pressuposto a existência de uma “forma de vida leonina”.

A segunda possibilidade de leitura da expressão, ao contrário da primeira, mas igualmente tomada de pronto, consiste em negar o fato. Isso se deve, segundo o francês, porque se toma como referência não a “forma de vida” como elemento para a análise, mas a “fala”, o que implica levar em consideração a capacidade de se “utilizar a linguagem”, de modo particular o sentido que se dá ao verbo “falar” do uso ordinário. Nessa ótica, se os leões fossem portadores da linguagem, ao falarem, poderíamos traduzi-la e compreendê-la. Como não portam e nem fazem uso da linguagem; logo, não podem falar. Por fim, na terceira possibilidade aventada por ele, a leitura intermediária é a que justamente consiste no exercício espiritual. As outras duas equivaleriam ao processo em que os sujeitos tomam as “imagens-conceituais-como-representação-de-verdade”, logo são tomadas como evidência primeira e não exigem, ou conduzem, ao movimento do pensar. Isto porque, para ele, é somente essa a via que dá conta do exercício espiritual: um “caminho do erro à verdade” (*idem*).

Mas qual a relação da questão apresenta por Lara com a do “trabalho sobre si mesmo” de Wittgenstein? Ora, há aí um modo de converter o olhar, o modo de viver, modo pelo qual há uma experiência formativa por fazer o sujeito percorrer o sentido da linguagem, por um processo de análise que se orienta do erro à verdade. O exercício de si neste processo, por exemplo, faz com que, este que se exercita, se defronte e reconheça a existência de um “encantamento por um não-sentido latente” na metáfora, qual seja: acrescentar linguagem, fala, a um ser que não fala, e nem demonstra ser portador de um modo de viver tal qual o nosso. Segundo Lara, tal metáfora, tanto quanto as outras dos escritos de Wittgenstein, exige um movimento progressivo rumo à clareza. Por isso a maior evidência do aspecto “espiritual” do exercício diz respeito ao: fazer voltar o indivíduo a pensar o “modo de viver” e a própria cotidianidade, assim como, pelo mesmo processo, proceder à desmistificação da verdade dos discursos que se misturam uns aos outros, misturando regras e “jogos” diferentes (reais, fábulas, imaginação) – tal como, por exemplo, a mistura do “eu-como-objeto” com “eu-como-sujeito” –, bem como de como se nos movemos em verdade a respeito destas representações.

Os passos da progressão salientados por Lara, faz com que o leitor, por exemplo, reconheça, em primeiro lugar, a estranheza que a ambiguidade a que a proposição wittgensteiniana nos remete, qual seja, como muitos “animais falam” em histórias de contos e fábulas, há a propensão inicial de que, a par desta ‘naturalização’,

aparentemente se aceite ou torna-se mais fácil a imaginação de que os leões possam falar. Mas, em um segundo momento, mesmo que se estabeleça por uma atenção mais apurada – e se dê, então, início ao processo de aprofundamento sobre o sentido da metáfora – é o passo em que somos exigidos a nos conduzir à verdade do que se diz com o enunciado: começar a eliminar a ambiguidade vinculada à palavra “falar”. É neste momento que entra em cena o *trabalho de si sobre si*, cujas etapas condizem com o questionar o aspecto verdadeiro, falso e de não-sentido contido na metáfora. Ou seja, pensar o sentido tal qual Lara expõe, contribui com o desencantamento e purificação de uma “aceitação tácita” do olhar para com a linguagem que se usa cotidianamente. Para o autor, o mais importante da não reside na dedução em si, o fundamental do processo reside no movimento de “prática da verdade”, pois tal movimento se basta ao processo esclarecimento demandado pelas observações wittgensteinianas, em modos tais como: “ver o aspecto como”, “imaginar”, comparar, etc., por isso a evidência do “espiritual” em tal prática. O esclarecimento do olhar, por exemplo, exige que o mesmo percorra pela diferença existente entre o “falar” e o “usar a linguagem”, o grau aumenta da clareza aumenta à medida que se exige ao pensar pôr em questão a “fala” e o “uso da linguagem” por animais e humanos – “diferente?”, “semelhante?”, etc.

Este processo educativo que leva em consideração o trabalho de si a partir da experiência de errar é o que destaca Pedreira (2011) na análise do aspecto ético do fazer filosófica wittgensteiniano. Segundo este autor, pode-se dizer que a “*experiência* que daí resulta, atravessada pelo erro, desvio e correção, compõe a única matéria de *significação* possível do indivíduo” (p.41). Inclusive, esse elemento formativo contido na importância do ato de errar e corrigir-se na exercitação supracitada, pode ser comparada à que a passagem do §119 das *Investigações* (2011) faz remeter, segundo o qual as “bolhas feitas pelo intelecto ao chocar com as fronteiras da linguagem” também nos levam a “reconhecer o valor daquela descoberta” (Wittgenstein, 2011). A este respeito, conforme Pedreira, tal referência às bolhas pode ser vista dentro de um contexto de prática cujo objetivo visa fazer “aprender a ler a si mesmo a partir das manifestações” (2011, p.44) de si. Para além, perspectivada por tal movimento interno do sentido, quando agregado à experiência de si que se vincula ao movimento objetivo do sentido, tal processo dimensiona a ética do “modo de viver” como um todo, pois como ressalta o autor português “através do erro e da correção chega-se a novas regras, a novas formas de falar, face às quase assentimos e ajustamos a nossa perspectiva perante o mundo” (2011, p.41).

4 | DO FILOSOFAR COMO TRABALHO ÉTICO DE SI COMO FORMA DE CULTIVO DA PRÓPRIA VERDADE

Percorrido o trabalho sobre si que se caracteriza ao redor do discurso externo,

ou seja, no âmbito do uso objetivo da linguagem que comungamos com todos outros membros da comunidade linguística humana. Precisamos nos voltar para o sentido do “trabalho sobre si-mesmo” também implicado na definição wittgensteiniana, mas que diz respeito ao discurso interno, cujo sentido não tem conotação objetivo por ter o valor estabelecido na “primeira pessoa”; razão pela qual ele é essencialmente de natureza ética: é um movimento de si sobre o próprio discurso, e do discurso para si mesmo. *A experiência ética de si como prática da própria verdade* condiz, então, com este trabalho pessoal totalmente atrelada ao êthos do viver, de modo que pensar o aspecto formativo do filosofar neste eixo o que se propõe é resignificação do modo de viver, no intuito de trabalhar a reorientação da própria condição moral, do modo como se manifesta perante a si e a outrem, assim como o modo como se age com.

No entanto, mesmo que neste âmbito o outro seja uma referência o “conteúdo” a ser trabalhado no processo é totalmente vinculada à “primeira pessoa”, modo em que as experiências se mostram assemelhadas as que Wittgenstein, tomando-se como exemplo, faz referência em sua *Conferência sobre ética* (2009, p.522), tal como sentir o maravilhamento pela experiência do próprio viver: “*assombro-me ante a existência do mundo*”, que fogem à expressividade discursiva. Contudo, mesmo que não diga respeito ao discurso objetivo, como tal suscetível de ser compreendido e explicitado pela condição lógica de sentido, é possível ver o discurso como um instrumento fundamental para o movimento filosófica acerca da experiência formativa que tal eixo faz remeter.

É o que enfatiza Benoist. Para ele, mesmo quando a experiência a ser trabalhada pelo sujeito extrapola o âmbito do exprimível, a escrita continua a ser um excelente instrumento ético. Mas antes de abordar essa questão, faz-se necessário desenvolver e esclarecer alguns pontos importantes para a real compreensão do movimento formativo em questão, e de sua real vinculação à atividade filosófica, e, conseqüentemente, da ligação deste movimento com o trabalho da verdade. No que diz respeito à problemática o que se põe em questão aqui é o “sentido da verdade que se vive” e se constitui *internamente*, cujo impacto é a desorientação que se reflete no estado de vida do sujeito, ou seja, que se problematiza no modo de vida em que nos encontramos, no modo como o assumimos, ou ainda no modo como lidamos com o viver. É o que vemos apresentar nesta observação de Wittgenstein:

Viva de tal maneira que possa afrontar este estado [grifo nosso]: pois todo seu espírito, toda sua inteligência, não podem ser de nenhuma ajuda. (É exatamente como, caindo no ar, você quisesse usar as pernas para caminhar.) Sua vida está (de corpo e alma) completamente minada, você tudo o que você tem. Você está suspenso, trêmulo, com tudo isso que tens sobre o abismo. É terrível que isso possa existir. (1999, p.201)

Datada de 22 de fevereiro de 1936 no caderno de Skjolden, ela toca no cerne da questão que envolve a experiência ética do “trabalho sobre si mesmo”, ao tempo que aponta para o estado problemático que necessita de cuidado (cura), tanto quanto também já antecipa uma característica fundamental da escrita, como modo de

constituição do discurso interno, dentre os quais motivos estão o de se autoconclamar ao próprio *afrontamento*. Como que dizendo a si mesmo, coragem, olha para o estado em que se encontra, como é preciso viver, enfrente-se! Cinco dias após, há uma outra anotação pela qual Wittgenstein se indaga desafiadoramente: “A questão é: Como você percorre esta vida? – (Ou melhor: que esta seja a questão!)” (*idem*, p.208). Só por estas duas observações fica evidente que a natureza do problema não envolve o *logos*. Logo, a questão da verdade também ganha outra conotação. Na citação acima, a exclamação dada por Wittgenstein diz muito: “é preciso percorrer a vida!”. Em outras, é preciso pôr-se *em* trabalho quando se vive, razão pela qual a filosofia se instaura como exercício espiritual como mencionado. E por isso, assim como as confusões que dizem respeito à linguagem e aos elementos das ‘verdades’ partilhada (sentido objetivo) precisam ser trabalhadas esta, que diz respeito ao sentido da vida, também deve ser objeto de cuidado do “trabalho sobre si-mesmo”. Tal como a outra, ela também está diretamente relacionada à atividade filosófica.

Mesmo que não seja a verdade do texto que esteja em questão, nem a que se pauta por uma lógica de viver a vida que é comum a outrem, muito menos a que diz respeito à verdade do mundo, ela é uma verdade do sujeito, cujo impacto moral pode ser mortal ao estado da vida. Esta proposição afirmativa, é destaca por Sattler,

Esta verdade engendra uma caracterização positiva de seus elementos: saber, por exemplo, qual é a correção moral envolvida na visão *correta* do mundo, qual é a atitude correta em detrimento de outra, qual a maneira correta de se viver – e também a de se morrer – e assim por diante. (2010, p.95)

Na argumentação da autora, há um ponto destacado por ela que aqui se faz fundamental. Conforme Sattler as ações morais dependem de uma verdade. Nesse sentido é que ganha sentido pensar a verdade como uma espécie de honestidade encarnada no modo de viver, como Jean-Pierre Cometti (2002, p.185) descreveu, cujo estado acaba por acondicionar o espírito (“sujeito”) sob o sentimento de apaziguamento, porque traz em si a ideia de “lar”. No entanto, como tal estado de vida não é algo dado como natural, pois o sentido do viver humano precisa ser constituído constantemente, para alcançá-lo ou manter-se em tal perspectiva, como salientado por Pedreira (2011, p.47), faz-se necessário uma espécie de “confronto ético [de si] para consigo mesmo” – razão pela qual, os escritos (principalmente as anotações pessoais como as de Wittgenstein), tal como descrito por Ray Monk (1995), podem ser vistos como os fragmentos da “verdade nua sobre si mesmo”. Retomando a metáfora de Wittgenstein acerca da “arrumação de cômodos”, a “natureza” ética do filosofar como prática de um “trabalho sobre si-mesmo” pode perfeitamente ser compreendida como essa atividade cujo fim, à harmonia e apaziguamento do *lar*, visa à “arrumação” dos “fragmentos” do próprio viver – ao que poderíamos denominar de “terapia do sentido do ‘lar’” –, de modo que sua função consistem em um voltar-se para a própria condição, para então propor-se à arrumação do próprio espaço, da própria situação, cuja ressignificação e transformação dá sentido outro ao próprio lar (*o que se é*).

Neste contexto de “arrumação”, a função de tais práticas pode ser vista por dois matizes. No primeiro, o trabalho sobre o sentido se dá pela disposição dos elementos (do modo como se apresentam, pois tal constituição implica no próprio sentido, bem como no valor do mesmo), bem como de reordenamento dos mesmos, de modo que a realocação (altere) dê sentido ao próprio lar; a prática de si neste contexto equivaler-se-ia, então, ao trabalho de constituição e de cuidado para com estes elementos que dão sentido à própria verdade, demarcando a singularidade como tal. Já pelo segundo, o trabalho de “arrumação” traz consigo a ideia de “correção” dos elementos do cômodo, quando *danificados*. Estando em tal estado, por prejudicar a qualidade do lar, exige a reparação e o conserto para que o sentido do próprio lar seja também recuperado – já que cumprem uma função específica da qual o sentido como um todo depende.

Traduzidos para o âmbito do pessoal, os cômodos nada mais são do que os elementos internos, os quais à maneira um “núcleo ético” são os que demandam uma “arrumação”. Tal como enfatizado pelo próprio Wittgenstein, no humano, o problema de natureza ética que demanda “arrumação” geralmente está relacionado ao modo como encaramos o presente: contentar-me [ou não] “*com estar sentado no mundo*” (idem). Segundo o filósofo, é preciso pôr-se ao trabalho: “*Devo caminhar e não apenas ficar sentado*” (1999, p.207); de forma a debruçar-se sobre a própria condição moral, encarando-a. O “trabalho sobre si mesmo” neste contexto, está relacionado a um aspecto mencionado por Wittgenstein em uma de suas últimas observações, publicadas sob o título **Últimos escritos sobre a filosofia da psicologia** (2007). No § 897 da primeira parte, Wittgenstein faz referência à “verdade subjetiva”, contexto em que ela condiz com esta busca incessante de manifestação verdadeira e daquilo que é próprio, mas também condizendo com o “recuperar-se” do estado de desorientação. Ou seja, se se torna problemática pelo descuido de si mesmo e de seu cultivo, implicando-se em um estado tal como ele se caracteriza em seus escritos pessoais, por “uma vida completamente minada”, o que acarreta, por sua vez, em viver uma “verdade derrotada” ou uma “verdade que se sente culpada”, o trabalho de “arrumação” se faz necessário. E aí, arrumar é um trabalho que também tem o caráter de encorajamento; cujo efeito nada mais consiste que o sentimento de liberdade e dignidade de ser o protagonista do próprio sentido de viver, ao que também nos remete a ideia de lar.

É neste sentido que se dá a instauração da prática da própria verdade como “trabalho sobre si-mesmo”, cujo sentido formativo visa constituir e cultivar (cuidar) a preservação destes *elementos internos* que dão sentido ao viver, os quais, quando em estado problemático, demandam uma atividade de “correção moral” com vistas à reparação, à reordenação, ao realocamento da natureza de tal *estado*, de forma a conduzi-lo ao reestabelecimento da “verdade do próprio sentido” – a este estado de espírito em que a verdade que soa, e produz sentimentos, ao próprio viver como que o *seu* lar – e, onde em cada etapa em que se avança no trabalho, a prática da verdade consiste encontrar o que se perdeu de si no tempo, e trabalhar o sentido das marcas das perdas que se presentificam no modo de viver, do impacto moral que as representações

nos causam. Momento em que a escrita ganha a conotação de um exercício ético tal como caracterizado no primeiro tópico. No contexto do filósofo, escrever, além de um método, é um exercício de natureza ética pois, no próprio processo de escrita com tal propósito, é o ato de uma vida que se instaura debruçando-se sobre o movimento da vida mesma.

Sattler (2010), por exemplo, ao ler a função dos cadernos de anotações de Wittgenstein, ela os vê como uma prática ascética de Wittgenstein que se aproxima da realizada pelos estoicos. E neste contexto a autora é clara em dizer que, no que toca ao apelo moral, a prática intermediada pela escritura não se prende à questão argumentativa, ela se sustenta mais em um “apelo de convencimento” (p.99), nos moldes como salientamos acima com a questão da importância do “discurso interno”, cuja conteúdo visa a si mesmo. Conforme a autora, os exercícios, tal como os que colocam a própria condição moral por foco, nada mais são do que este necessário instrumento ético do qual o sujeito se utiliza para trabalhar o próprio modo de viver, a própria verdade. No caso da vida problemática, os exercícios se transformam, em muitos casos, em exortações e imperativos que, em seu conjunto, nada mais são do que práticas que se constituem em estratégias utilizadas como que uma forma de convencimento à maneira correta de viver e de ser feliz, tais como: “convencimento, autopersuasão, exortações, imperativos, recomendações, exemplos e conselhos” (2010, p.100).

Tal como Sattler, Jacques Schlanger, em sua obra *Gestes de philosophes* (1994), é claro em também ressaltar um certo trabalho de si, sobre si, no movimento da escrita. Segundo ele, ao escrever, o filósofo não está apenas repassando uma informação ao leitor, ao fim e ao cabo o que ele quer é mover-se e fazer mover pela escritura, “eles querem, com o que o que estão a dizer, transformar a minha maneira de ver o mundo, e eventualmente minha maneira de viver e de agir nele” (p.127). Este ponto é importante porque nele ressalta-se dois aspectos fundamentais a nossa proposta, aspectos que se coadunam à proposição de Sattler. O que este autor enfatiza em seu livro, inclusive tomando Wittgenstein como referência de suas discussões, é o apelo ao convencimento presente no discurso filosófico, no modo pelo qual o filosofar se estabelece como uma maneira de trabalhar as crenças pessoais. Assim, o que Schlanger ressalta sobre o exercício que se dá pela escrita vai ao encontro do modo como Sattler analisa os escritos wittgensteinianos, tem-nos como uma proposta “ético-pedagógica”, e uma prática ascética de trabalho da própria moralidade.

Na mesma direção de Peters, Volters, em seu artigo “*Le sujet de la critique chez Wittgenstein et Foucault*” (2001, pp.97-113), é outro que compartilha da hipótese segundo a qual, tal como desenvolvido por Sattler, além de ver a prática de Wittgenstein pode ser vista sob esta perspectiva da tradição antiga, o que está por trás de tal atividade é um movimento formativo que aproxima Wittgenstein, nas palavras de Volters, ao filósofo Michel Foucault. O ponto de referência para tal comparação, se dá entre a citação de Wittgenstein onde o filósofo defini a filosofia como uma atividade

de trabalho sobre si mesmo (cf. *supra* Wittgenstein, 2002, p.71), e a citação Michel Foucault, de um trecho de *Uso dos prazeres* (2007), que cito:

“O ‘ensaio’ – que é necessário entender como uma experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento.”

Este trecho é de fundamental importância porque nela se evidencia a função ética do “trabalho sobre si”, e do modo como isso se dá intermediado pela escrita, pelo modo como o exercício de si se mostra centro na atividade filosófica. Tal como enunciado por Foucault, o ensaio é esta experiência modificadora de si que vê presentificada na exercitação que se vê nos *cadernos* de Wittgenstein, os quais ganham esse caráter de corpo vivo da filosofia porque a atividade que aí se circunscreve não tem outro fim senão o de pôr-se, pela escrita, o si mesmo diante de si mesmo em exercício, com o intuito de se remeter consigo ao próprio estado em que se encontra, bem como atentar-se para o seu contexto do presente de sua vida, com atenção e coragem que o enfrentamento o exige. Por isso, a relação de si para com o discurso como que uma atividade vinculada a este trabalho do interno é a etapa que é condição para a “prática da verdade si”. É um trabalho da própria verdade que se apresenta como cuidado e com o fim de atos de modificação.

Quando se toma o conjunto de suas observações, o que se vê nada mais é do que esta busca de consolidação de um discurso interno que serve como auxílio ao trabalho de si com o fim de instaurar-se, mas, para além disso, de modos de se tomar, se exercer, se alimentar, de preparar e fazer mover o “modo de viver” em um trabalho que implique na modificação de atitudes. Esse conjunto de práticas faz-se fundamental para pensar o movimento pelo qual a subjetividade condiciona o viver no presente. É neste contexto que a escrita assume uma função ética. Vinculada ao trabalho sobre si mesmo, o filosofar que aí se instaura torna-se uma forma pela qual o próprio “sujeito que vive” encontra para se impor, de forma inescapável, uma “*exigência ética*”. É aí que, como cultivo do viver, a experiência ética de si se instaura como prática da verdade. Os cadernos de Wittgenstein são um testemunho desse processo. Ali há uma multiplicidade de exemplos que apontam para este trabalho da própria verdade. A título de exemplo tomarei algumas que apontam, e caracterizam esse processo de instauração no presente de modo atento e cuidadoso, bem como da modificação de si:

“Fundamental, [é] não perder-se a si mesmo! *Recolhe-te e trabalha*, não para passar o tempo, *senão com gozo, para viver* [grifo nosso]! (Wittgenstein, 2008, p.90; em 12.11.14)

Viva de tal maneira que possa afrontar este estado” (1999, p.201)

“Uma só coisa é necessária: ser capaz de ver como um espectador tudo o que ocorre a alguém. RECOLHER-SE!” (idem, em 15.8.14)

“Porém, hoje voltei a trabalhar e *não deixarei que me avassalem* [grifo nosso]”

(idem, p.43; 16.8.14)

“Minha consciência me mostra a mim mesmo como uma pessoa desgraçada; fraco, quer dizer, desejoso de não sofrer, covarde; com medo de causar uma impressão desfavorável nos outros.” (idem, 27.1.37)

““*Você deveria amar a verdade: mas você sempre ama outras coisas e a verdade apenas de maneira acessória!*” (idem, p.241)”

“*Na minha alma é (agora) inverno, como ao redor de mim. Tudo está coberto de neve [frieza, solidão, tristeza, miséria]; nada está verde nem florescendo. [Ou seja, a vida do espírito lhe deixou]*” (idem, p.196, 21.2.36)

“Não explicar! – Descrever! *Subjugue seu coração e não fique zangado por ter de sofrer assim! Esse é o conselho que devo me dar. Quando você estiver doente, então acomode-se a essa doença; não fique zangado por estar doente.*”

Uma vida diferente traz para o primeiro plano imagens completamente diferentes, *torna necessárias imagens completamente diferentes*. Como a necessidade ensina a rezar. Isso não significa que modifiquemos necessariamente nossas opiniões por causa de uma vida diferente. *Mas quando vivemos de uma maneira diferente também falamos de uma maneira diferente. Com uma nova vida aprendemos novos jogos de linguagem.* (idem, p.161, 4.2.36).

“Se a vida se torna difícil de suportar pensamos numa alteração da situação. Mas a mudança mais importante e eficaz, a mudança da nossa própria atitude, dificilmente nos ocorre” (2002, p.118)

“(Nada podes escrever sobre si que seja mais verdadeiro do que se **é**: (idem, p.93)”

Há nestas observações dos cadernos de anotações do período de Cambridge e de Skjolden, são esses elementos que, intermediado pela escritura e pelo movimento do pensar, tornam-se um substrato à filosofia que se mostra como exercitação de si em um processo de constituição de singularidade que ao tempo que se *volta para si, se toma por questão e se exerce*, o faz de modo a estar vinculada ao presente, pela *consciência do próprio estado e do contexto* onde se insere. Enfim, é uma prática que se sustenta como um “diagnóstico do presente” ao tempo que como “trabalho sobre o presente que se apresenta diagnosticado” – e, ao mesmo tempo, como forma se impor em uma *prática corretiva*.

O que se percebe a partir destes exemplos é quão forte é o trabalho do sujeito sobre si que se caracteriza como crítica, luta, ao tempo que de terapêutica de si, os quais condizem com a prática da verdade de si pois têm como pano de fundo a preocupação com o cuidado do próprio viver, bem como incita à mudança. E o trabalho da verdade de si, por sua vez, acaba por ocorrer tendo em vista que é o próprio modo de viver que se torna o objeto de enfrentamento, de crítica e de modificação, cuja consequência não pode ser outra que uma maneira de se instituir, constituir-se, e cuidar do que é próprio nesse processo de embate com o presente; além de condizer com essa prática da verdade de si que visa a libertação e o (re)condicionamento em relação à verdade do próprio sentido de viver.

5 | E AGORA PROFESSOR, COMO PENSAR O ENSINO?

Chegando ao fim de nosso ensaio, após ter percorrido alguns elementos conceituais que demandam uma nova perspectiva ao ato de filosofar, como considerações finais quero pontuar alguns elementos que penso ser fundamentais para pensar o aspecto formativo que necessariamente envolve o ensino de filosofia. Mas particularmente levando em consideração as implicações que o desafio wittgensteiniano, foucaultiano e hadotiano impõe à *formação* e à *ação educativa* que conduza a *experiência formativa* pelo professor de filosofia. Obviamente que haveria muito o que falar. O tema envolve uma gama de fatores e detalhes tendo em vista a complexidade envolvida. O que farei é pensar os elementos que penso ser mais problemáticos à problemática sobre a qual nos detivemos no percurso do ensaio, os quais impactam diretamente na qualidade do ensino de filosofia. E mesmo que o enfoque tenha por consideração tanto a formação do professor, quanto sua prática educativa quando do ensino de filosofia, o ponto cego da qualidade do processo no que diz respeito à problemática formativa, qual seja, o *trabalho sobre si mesmo* quando da atividade filosófica. O desafio ganha proporções quando, por um lado, os filósofos em questão são explícitos em fundar a filosofia e sua atividade em um sentido ético em detrimento do lógico, e por outro lado, sobe este viés o drama aumenta quando a própria filosofia é estruturada com a especificidade de um fim que é *educativo*. Razão pela qual os três movimentos sobre os quais nos detivemos tornam-se fundamentais para se (re)pensar a docência filosófica e o que ela envolve e demanda.

Como salientado pelo texto até o momento, em resposta à indagação introdutória que nos coloca em esperanças acerca das dúvidas sobre o que se visa com os “discursos” quando do ensino de filosofia no contexto educativo; a resposta wittgensteiniana ao não “assujeitamento” do indivíduo, seja a conhecimentos ou por consequência a “modos de viver” a serem apropriados ou vividos como ‘verdades’ pelo sujeito que vive, os quais implicam totalmente no “modo de ver” e “viver” a vida que se tem; seja em relação à própria prisão demarcada por nossa situação em relação à linguagem, ‘cativeiro’ em decorrência do uso que fazemos dela e do modo como nos constituímos e nos conduzimos em relação ao uso com outrem; seja em relação à moralidade que tais atos acabam por impactar o sentido de nosso viver e à própria relação que mantemos com outrem; é resposta toca o mesmo solo: TRABALHO SOBRE SI-MESMO. É aí que reside o sentido da filosofia, a partir do qual se dá a função filosófica. E Wittgenstein não está só, com ele, para citar dois, Michel Foucault e Pierre Hadot. Ambos os três tendo em comum a inquestionável sustentação do sentido ético da atividade. Não que ela se restrinja a isso, mas sem ele, não há formação, não há cuidado, não há constituição de si, não há modificação, não condução à “vida nova”. Por fim, não há ensino de filosofia que educa.

É por essa que, tomando a noção que institui função formativa do filosofar como “trabalho sobre si-mesmo”, a resposta ao que *se estaria a trabalhar sobre si*

quando o filosofar no ensino, se traduz por três são os eixos cujos tripés tornam-se a base do movimento principal, a formação dos sujeitos-que-vivem. Logo é possível sim conceber o as atividades no ensino de filosofia como *experiências formativas*, desde que, contudo, se respeite no processo ao mínimo três movimentos básicos os quais privilegiem a necessidade da primeira pessoa, do sujeito-que-vive. É aí que o sentido do discurso deve ser tomado, pois os movimentos filosóficos devem-se a esta base que lhe impõe as condições. Assim se o objetivo é (re)epensar as condições de possibilidade de movimentos de si mesmos (prática de subjetivação) quando das atividades do Ensino de Filosofia, o caminho não deve ser tomado senão por estas vias. Primeiramente transformar o *filosofar em um particular exercício que visa a práticas de si*; ou seja, tomar a filosofia como uma atividade exercitação, e não meramente discursiva, cujo fim é o exercitar-se, de proceder à conversão de si a si, a outrem e à vida que se tem (se se faz) com outrem; fazer a experiência de ocupar-se de si, e do modo como se vive, para cuidar e cultivar a verdade que é própria; e principalmente tomar o filosofar, por ter a função ética explicitada, como uma prática coadunada à “maneira de viver”, em qual aspecto assume o caráter de ritual aos sujeitos em seus processos de preservação e transformação de si em modos tais como o caso wittgensteiniano: “maneira de viver que confessa”, onde se privilegia, aliado à escrita, o trabalho de ascese e das práticas de cuidado e transformação de si do sujeito-que-vive (inquérito, vigília, enfrentamento pela luta, crítica, para pôr-se em ordem, encorajar-se, estabelecer-se em (constituir) uma certa segurança ao viver).

E em razão desse primeiro passo que caracteriza o filosofar como exercício espiritual, os dois outros são as consequências, o modo como se dá a experiência formativa do “trabalho sobre si-mesmo” propriamente dito. O segundo exige que *o filosofar se caracterize como uma experiência de si na linguagem*. E o terceiro, exige que *o filosofar se mostre como uma experiência ética de si como prática da própria verdade*. No primeiro digamos assim, o que está em xeque é a própria condição da atividade filosófica. Os dois outros dizem respeito à condição de possibilidade do sentido formativo de sua ação, como modo de acondicionar os movimentos do sujeito em relação ao *discurso* da atividade, por isso a questão da experiência formativo aí torna-se contundente, ou não, em decorrência do modo como a atividade se estrutura.

Como consequência destes três eixos que se impõe como desafio ao ensino de filosofia, pois impacta diretamente à essência de sua função. Se se pudesse resumir a principal implicação da proposta wittgensteiniana, em resposta a “O que se está a fazer quando se filosofa?” o que se evidencia é uma prática que se mostra como “*arte de (fazer aprender a) viver*”. No primeiro eixo, cujo objeto é a própria estrutura da filosofia como exercício, o principal ponto problemático ao ensino de filosofia reside no fato de pensar a filosofia como uma disciplina que se restringe ao trabalho conceitual abstrato, cujo ensino se propõe ao redor de uma constituição de conceitos desvinculados da vida e, portanto, sua função é mais de fazer apropriar e informar conteúdos a um determinado auditório (que, segundo Hadot (2001), “visa a todos e

a ninguém”); consequência, o processo de filosofar se utiliza dos instrumentos da escrita e da leitura para “pedagogizar” pois não fazem mover o sujeito, no sentido de promover educação. Por consequência, o trabalho de si sobre a verdade não ocorre, ou ocorre de forma imoral já que o fim inicial é educar e acaba ao final por assujeitar. Isso nos remete ao outro ponto fundamental a ser destacado, qual seja, o trabalho sobre si como prática da verdade de si.

Ao privilegiar uma relação de assujeitamento para com a prática discursiva, a filosofia impede os dois movimentos básicos de formação do sujeito: ressignificação da linguagem, trabalho de modificação da moralidade. No segundo eixo, como experiência da linguagem, essa problemática se apresenta quando no **uso da filosofia como prática de linguagem há o** desrespeito a sua condição de linguagem (alhear-se à problemática do contexto da vida humana); se intentar explicar a situação do mundo com o filosofar à maneira da ciência; e por buscar produzir conceitos sem levar em consideração sua essência como atividade de ensino, qual seja o trabalho do sujeito sobre si; por isso que quanto **ao processo de subjetivação** quando do ensino, a problemática se apresenta da seguinte forma: expropriado do viver o filosofar fragmenta a conexão interno-externo do sentido neste que filosofa; o mero uso de “imagens-como-representação” (verdades inquestionáveis) desvinculadas da vida que se tem (ressignificadas), mas tendo-as como se fossem suas, mais consolida o cativo que o destrói; pois, ao afastar-se do real da vida, e fazer com que o indivíduo continue a viver em um “modo de vida” sem sentido, nada mais se mantém do que o *status quo*, qual seja, modos que demarcam a desorientação do viver (1997, §89) segundo Wittgenstein.

E no terceiro eixo, como experiência ética de si, não ocorre os movimentos básicos que condicionam a própria liberdade e sanidade do sujeito em seu sentido de viver algo próprio, aspectos que dependem de um processo básico pelo qual o sujeito se mostra (se manifesta) *como diferente no mundo*, com a marca própria – o que depende, é claro, da prática da verdade de si, cuja percurso se dá dando por modos de constituir e presentificar o sujeito, de preservá-lo como singularidade perante outrem, de cuidá-lo, e de conduzi-lo à transformação do que é problemático à vida nova, a novos modos de viver. Por isso o problema aí se traduz no ensino de filosofia na negação de se estabelecer uma relação do discurso da atividade para com o próprio sentido de viver do educando, sentido este que se encontra problemático tal como Wittgenstein o caracteriza por um estado de vida circunscrito em uma prática de imoralidade, cuja consequência se apresenta a sujeito-que-vive por: “sentimento de pecado”, “sentimento de culpa” (Wittgenstein, 1999, 2002, 2008, 2009), “sentimento de derrota da verdade”, para citar três.

Este trabalho para com a “prática da verdade de si” como parte da atividade filosófica passa a ser um dos principais desafios a ser enfrentado pelo professor de filosofia. A começar pelo modo como encara o próprio processo de formação filosófica tendo em vista ao fim a que se propõe: não ser filósofo, mas ser *professor de filosofia*.

É preciso assumir verdadeiramente a causa de sua formação, com atos de verdade, com coragem. É só assim que ele terá condições de proporcionar modos de filosofar em seu ensino, cujas atividades proporcionem trabalhos sobre si-mesmos, e, portanto, contribuir por traduzir o ensinar filosofia em experiências formativas para os alunos.

Por isso o desafio quanto à *experiência de si na linguagem*, o trabalho da verdade demanda, por exemplo: a) **conversão a si** e à sua situação de “viver a vida dos homens” que se traduz, segundo Wittgenstein, pela nossa condição inescapável de “emaranhamento na linguagem” (Wittgenstein, 2003), e do seu uso (como “*sujeito-que-vive*” e partilhante do modo de ser pelo uso objetivo da linguagem), ou seja, voltar para o presente da vida e aí enraizar-se em o que aí se é ao como se constitui; b) deparar-se com a própria condição de limitado ao contexto do viver a vida dos homens [na “verdade situada” das “formas de vida” (eis um dos aspectos que o **filosofar assume como crítica**)] pela experiência da linguagem; c) proceder a uma **terapêutica** do “modo de ver”, pela experiência de si no modo subjetivo de usar a linguagem. Cujas consequência é conduzir o processo de educabilidade pela filosofia em movimentos formativos, tais como: a) **reencontrar-se com (e a aceitação) de uma verdade de si que implica necessariamente outrem**, de modo a contribuir com o processo de respeito as condições produção do sentido da vida, tanto em seu modo objetivo (que se dá com outrem) quanto subjetivo; para então ressituar-se na condição de usuário da linguagem; b) o **libertar-se de imagens** (conceitos e modos de viver ideias) que nos tornam cativos a determinado “modo de ver” e “viver” (“*ver como*”); c) (Re)ligar elementos intermediários (outrora fragmentados ou desconectados) pelo trabalho de esclarecimento de si (“visão de conjunto”), o que remete a uma reorientação e readequação de sentidos dados; d) por fim, *moldar o próprio viver* pela prática da liberdade de si implicada no processo de fazer a experiência da linguagem.

Já quanto à *experiência ética de si como prática da própria verdade*, o ensino de filosofia talvez encontre o seu maior desafio de proporcionar uma atividade filosófica cuja prática conduza a aluno a duas modalidades que se consubstanciam-se no fim a que se visa do trabalho de cuidado ou modificação de si, de sua disposição para com o viver e se conduzir em verdade. Primeiramente pela “**prática de si via escriturização**” em que o próprio presente é “instituído”, “inquirido”, “refletido”, “criticado” e “cultivado”; cujo processo o trabalho sobre se envia tanto como um elemento de persuasão, quanto de “purificação” à própria transformação em relação à verdade. Pelo viés da “purificação”, pelo movimento de si sobre si intermediado pela escrituração, tal prática de verdade se faz pelo próprio enfrentamento, como uma forma de trabalhar de amor próprio que perpassa pela aceitação das próprias fraquezas e da própria realidade em que se encontra e se presentifica pelo próprio viver: “Quase nenhuma das minhas observações críticas acerca de mim mesmo foi totalmente escrita sem o sentimento de que pelo menos é bom que eu veja meus erros” (Wittgenstein, 1999, em 11.1.32). E, em uma segunda forma, acondicionado de forma a conduzir a um estado de vida particular, como “**uma maneira de viver**” (tal como o estado de confissão anunciado)

que busca pela própria vida que se mostra em transformação – na denominada, por Benoist, “linguagem da vida em ação” (1999) – uma (re)modelagem do “modo de vida” em relação à verdade (recuperação, reconexão de sentidos, modificação da disposição), em processos que se mostram por: atos de conversão, de perdão, de reconciliação, ou seja, modo de reconexão à verdade do modo de viver com outrem (semelhança de família).

Cujo fim é ético por excelência porque, nada mais se faz e se visa no processo que o “cuidar do próprio lar” (da própria verdade), pela “arrumação dos cômodos” (Cf. Lee, 1980); ou seja, a (re)constituição de si em relação ao “modo de como se vive o sentido do próprio modo de viver”. Porque em assim se colocando, o filosofar se constitui na proposta de um trabalho sobre si (como que um diagnóstico, processo de conscientização de *o que se é* no presente, de crítica sincera e verdadeira, de enfrentamento, de uma luta contra si) visando à correção, à libertação e à transformação de si, atento ao que *em* si é irreduzível a si e *excede* o que se é, na relação de si para consigo e na relação de si para com outrem. E cuja relação com o discurso não se fundamenta na abstração conceitual da linguagem, mas se faz carne e sangue, já que o que se faz mover é o próprio sentido interno por um trabalho interno do sentido de viver pelo qual, o “sujeito-que-vive” (e não simplesmente o sujeito), **busca dar razões ao próprio viver** (constituição da própria singularidade) **resguardando-o sob a tutela de valores que demarcam a própria verdade**, tais como: *dignidade* (Wittgenstein, 2008, p.108, em 8.12.14), *liberdade de viver* (idem, p.126, em 20.2.15), “*consciência da própria singularidade*” (Wittgenstein, 1982, 1.8.16), ou ainda isso que condiz com uma *vida plena de sentido* (Wittgenstein, 2008, p.108, em 8.12.14); os quais servem como suporte ao próprio viver. Por isso, um modo de viver que cuida.

Por fim, ao tomar as implicações da noção wittgensteiniana no contexto de ensino, e aí pensar o aspecto formativo, a pragmática de ensino filosófico precisa repensar-se. De tudo o que fora mencionado anteriormente, é preciso ter claro que, tanto em Foucault quanto em Wittgenstein, o que está em questão quando se está a falar de filosofia é o problema de sua natureza e de seu sentido como atividade. Por isso o que queremos destacar como término de nosso percurso são alguns elementos que implicam alteração da pragmática em si do ensino filosófico, e acabem por ajudar a dar exequibilidade ao aspecto formativo no ensino de filosofia – já que é totalmente de natureza educativa –, bem como na ação, bem como na formação do professor de filosofia:

- Ter claro que o ato de filosofar não depende do acaso e da mera obrigatoriedade; ele só se engendra pela necessidade dos “sujeitos”; por isso, pensar o filosofar no ensino é pensar uma atividade que, no mínimo, força a pensar, força ao trabalho de si sobre si mesmos. Tal como explicita Platão na *República*, VII, 523b-525b, há coisas no mundo que deixam o pensamento inativo ou servem apenas de pretexto de uma aparente atividade, e há àquelas e forçam e fazem pensar.

- É preciso ressignificar a (nossa relação com a) linguagem, por um processo básico que demanda a interação dos sujeitos (em seu viver, em suas práticas quando dos ‘jogos de linguagem’ e ‘jogos da verdade’ de modo fazer seu também o sentido das palavras quando do uso da linguagem. É preciso, digamos, degusta-las com o viver, vesti-las com a própria carne.
- É preciso repensar a dimensão formativa da pragmática do ensino, trazer para o centro da prática o “cuidado para com a maneira de viver” (de se presentificar);
- É preciso pautar-se por uma atenção ao presente, ao modo como se vive a vida dos homens, ao como de como nos constituímos e cultivamos nossa singularidade (o que é próprio).
- Filosofar é TAMBÉM, além do trabalho lógico do pensamento (terapia gramatical), um exercício de conotação ética, ocupar-se, cuidar de si, inclusive do modo como nos cultivamos quando da prática da linguagem.
- É preciso problematizar o que se aprende, sendo que os problemas devem perpassar necessário pelo âmbito do movimento pessoal, vinculando-se às suas necessidades [como uma arte de (aprender a) viver];
- Fundamental a escrita e leitura como modos e como instrumentos de filosofar com ênfase em “práticas de si” e não como meras instrumentalizações pedagógicas.

Para concluir, ao professor e ao professor do professor de filosofia, nunca se deve esquecer que na atividade filosófica do ensino de filosofia é preciso dar asas ao “trabalho de si sobre si-mesmo. Afinal, *professores de filosofia*, como salientou Wittgenstein: “Meus problemas pessoais aparecem na filosofia que escrevo”, e cuja aceitação do desafio subjaz no seguinte conselho de Wittgenstein: “Quem hoje em dia ensina filosofia não seleciona o alimento para o seu aluno com o objetivo de lhe adular o gosto, mas para o modificar [grifo nosso]” (2002, p.72).

REFERÊNCIAS

BENOIST, Jocelyn. **Le sujet dans le langage : Wittgenstein et la grammaire de la subjectivité.** Revue de Métaphysique et de Morale, n.4, La critique jusqu’à Kant (OCTOBRE-DÉCEMBRE). Published by: Presses Universitaires de France, 1999, pp. 565-581.

COMETTI, Jean-Pierre. **Introdução e notas.** In: Remarques mêlées Editado por G.H. von Wright. Tradução, apresentação e notas Gérard Granel e Jean-Pierre Cometti. Paris: Flammarion, 2002, pp.9-41; 168-200.

DAVIDSON, Arnold I.; WORMS Frédéric. **Pierre Hadot, l’enseignement des antiques, l’enseignement des modernes.** Paris: Éditions Rue d’Ulm/Presses de l’École normale supérieure, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983).** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984).** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **História da sexualidade 2; o uso dos prazeres**. 12.ed. Trad. Maria T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **A Escrita de Si**. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. 2.ed. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b (Ditos e escritos; V), pp. 144-62.

HADOT, Pierre. **Exercices spirituels et philosophie antique**. Paris: Albin Michel S.A., 2002.

_____. **La Philosophie comme manière de vivre, entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson**. Paris: Albin Michel, 2001.

LEE, Desmond. **Wittgenstein's Lectures. Cambridge 1930-1932**. John King e Desmond Lee. Editado por Desmond Lee. Oxford: Basil Blackwell, 1980.

MCGUINNESS, Brian. **Wittgenstein: Les années de Jeunesse (1889-1921)**. Saint-Amand: Éditions du Seuil, 1991.

MOLDER, Maria Filomena. **O que é uma inclinação moral?** In: *Linguagem e Valor: Entre o Tractatus e as Investigações*. Org. Nuno Venturinha. Lisboa: Publidisa, 2011, pp. 89-115.

MONK, Ray. **Wittgenstein: o dever do gênio**. Trad. Carlos A. Malferrari. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PAGNI, Pedro Angelo. **Ética, acontecimento e pragmática de si: desafios da arte de viver à educação**. 2015 (in mimeo).

PEDREIRA, Frederico. **Wittgenstein: tudo o que não foi escrito**. In: *Linguagem e Valor: Entre o Tractatus e as Investigações*. Org. Nuno Venturinha. Lisboa: Publidisa, 2011, pp. 35-63.

PETERS, Michael A. **Education, Philosophy and Politics: the selected Works of Michael A. Peters**. New York: Routledge, 2012.

SATTLER, Janyne. **Atividade pedagógica e o "Tractatus": estoicismo, literatura e responsabilidade moral**. *ethic@ - An international Journal for Moral Philosophy*, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 93-118, maio 2010. ISSN 1677-2954. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2010v9n3p93>>. Acesso em: 27 jul. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1677-2954.2010v9n3p93>.

SCHLANGER, Jacques. **Gestes de philosophes**. Mesnil-sur-l'Estrée: Éd. Flammarion, 1994.

VOLBERS, Jörg. **Le sujet de la critique chez Wittgenstein et Foucault**. In: *Foucault, Wittgenstein: de possibles rencontres*. Org. Frédéric Gros et Arnold Davidson, Paris: Éditions Kimé, 2011, pp.97-113.

WITTGENSTEIN, L. **Carnets de Cambridge et de Skjolden 1930-1931, 1936-1937**. Editado por Ilse Somavilla. Trad. Jean-Pierre Cometti. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. **Conferencia sobre ética**. [no original Wittgenstein's Lecture on Ethics, 1965]. In: *Ludwig Wittgenstein II: diários e conferencias*. Organizado por Isidoro Reguera. (obras completas: volume II). Madrid: Editorial Gredos, S.A., 2009, pp. 519-523.

_____. **Diário filosófico 1914-1916**. Editado por G.E.M. Anscombe e G.H. von Wright. Trad. J. Muñoz e I. Reguera. Barcelona: Ariel, 1982.

_____. **Diários secretos**. Edição de Wilhelm Baum. 4.ed. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Madrid:

Alianza Editorial, Edição bilingue (alemão-espanhol), 2008.

_____. **Gramática filosófica** [no original *Philosophical Grammar*]. Editado por Rush Rhees. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Investigações filosóficas** [no original *Philosophical Investigations*]. Editado por G.E.M. Anscombe, G.H. von Wright e Rush Rhees. 5.ed. Trad. M.S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

_____. **Remarques Mêléés**. Editado por G.H. von Wright. Tradução, apresentação e notas Gérard Granel e Jean-Pierre Cometti. Paris: Flammarion, 2002.

_____. **Philosophie** (TS 213, §§86-93). In.: *Philosophica I, Philosophie (TS 213, §§86-93), Les cours de Wittgenstein en 1930-1932*. Trad. Jean-Pierre Cometti. Toulouse: Trans-Europ-Repress Mauvezin, Edição bilingue (alemão-francês), 1997.

_____. **Últimos escritos sobre a filosofia da psicologia** [no original *Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie I: Vorstudien zum zweiten Teil der Philosophischen Untersuchungen / Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie II: Das Innere und das Äussere 1949-1951*]. Editado por Georg von Wright e Heikki Nyman. Trad. António Marques, Nuno Venturinha e João T. Proença. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO

Ana Gregória de Lira

Universidade Federal de Pernambuco
Recife – Pernambuco

Rodrigo Nicéas Carneiro Leão

Universidade Federal de Pernambuco
Recife – Pernambuco

Tatiana Cristina dos Santos Araújo

Universidade Federal de Pernambuco
Departamento de Métodos e Técnicas em
Educação (DMTE)
Recife – Pernambuco

Alexandre Simão de Freitas

Universidade Federal de Pernambuco
Departamento de Administração e Planejamento
Educativo (DAEPE)
Recife – Pernambuco

RESUMO: O presente estudo objetivou caracterizar o fenômeno da dádiva, suas contribuições para o campo educacional e elucidar o debate acerca das sutilezas que perpassam a ação educacional. Delineou-se tal fenômeno a partir do pensamento do sociólogo Marcel Mauss. Buscou-se também interligar a dádiva à Educação e refletir sobre a ética que permeia a ação pedagógica movida pela dádiva. Vale ressaltar que para fomentar essa discussão, aportamo-nos nas ideias de alguns filósofos que discutem essa temática. Nesse

percurso, os estudos do filósofo Henri Bergson foram importantes, uma vez que permitiram, a partir da sua noção de tempo, a compreensão do como o ciclo da dádiva se movimenta e afeta a atmosfera pedagógica. Pôde-se constatar que o ciclo da dádiva ocorre também porque as pessoas experienciam concretamente uma obrigação interior para isso. Não se trata, porém, de uma coerção exterior, mas de algo que emerge da própria pessoa que se sente livremente obrigada. Sendo assim, suspeita-se que a dádiva seja uma ação que pode, em algumas ocasiões, expressar o que realmente somos, sobretudo quando o ciclo da dádiva nos coloca em uma relação vital com os outros seres humanos. Essa vinculação nos faz ver a plenitude espiritual de nossa humanidade. Por isso, o educador que age movido pela dádiva não se satisfaz apenas em responder às necessidades da sociedade; sua responsabilidade ética responde antes ao apelo de um projeto formativo integralmente humano. Dessa forma, esse projeto envolve um movimento interior e espiritual, simultaneamente, por parte do próprio educador.

PALAVRAS-CHAVE: Dádiva. Educação. Duração. Ética.

ABSTRACT: The present study aimed to characterize the gift phenomenon, its contributions to the educational field and

elucidate the debate about the subtleties that permeate the educational action. Such phenomena were delineated from the thought of the sociologist Marcel Mauss. It was also sought to link the gift to Education and reflect on the ethics that permeates the pedagogical action moved by the gift. It is worth mentioning that to encourage this discussion, we contribute to the ideas of some philosophers who discuss this theme. In this way, the studies of the philosopher Henri Bergson were important, since they allowed, from their notion of time, the understanding of how the cycle of the gift moves and affects the pedagogical atmosphere. It could be seen that the cycle of the gift also occurs because the people concretely experience an inner obligation for it. It is not, however, an external coercion, but something that emerges from the very person who feels freely obliged. Thus, it is suspected that the gift is an action that can, on some occasions, express what we really are, especially when the gift cycle puts us in a vital relationship with other human beings. This bonding makes us see the spiritual fullness of our humanity. Therefore, the educator who acts by the gift is not satisfied only in responding to the needs of society; its ethical responsibility responds first to the appeal of an integrally human formative project. In this way, this project involves an inner and spiritual movement, simultaneously, by the educator himself.

KEYWORDS: Gift. Education. Duration. Ethic.

1 | INTRODUÇÃO

Na atualidade, tornou-se cada vez mais comum escutarmos queixas e reclamações relacionadas à escassez de tempo, tais como: *não tenho tempo para nada; queria poder ter mais tempo; não posso perder o meu tempo*. Essa parece ser uma característica das nossas sociedades atuais. Tudo se passa como se o ser humano sofresse com uma crônica falta de tempo. Mais: o único tempo disponível seria aquele dedicado à própria sobrevivência, sendo tal sobrevivência entendida como busca de trabalho remunerado e acumulação incessante de bens e recursos variados.

Esse diagnóstico se aproxima, em alguma medida, das análises desenvolvidas por Max Weber em sua *Ética*. Nessa obra, Weber procurou mostrar como o protestantismo de caráter ascético influenciou o conceito de vocação profissional, considerado a base motivacional do sistema econômico capitalista. Partindo de algumas máximas colhidas nos escritos de Benjamin Franklin, tais como: “tempo é dinheiro” ou ainda “o bom pagador é dono da bolsa alheia”, Max Weber (2004, p. 06) evidenciou que o *espírito do capitalismo* não é caracterizado pela busca desenfreada do prazer ou pela busca do dinheiro por si mesmo.

Nesse sentido, Weber deixa bastante claro que o *espírito* do capitalismo não deve ser confundido com a *forma* do capitalismo, pois por *forma* ele entende o capitalismo enquanto sistema econômico, cujo centro seria representado pela empresa capitalista. Na sua *Ética*, Weber se dedicou a analisar como a ideia de vocação deixou de ter o sentido de um chamado para a vida religiosa e passou a ter o sentido do chamado para o exercício de uma determinada profissão. Ele evidencia como o ascetismo religioso é

transferido para o mundo secular (PIERUCCI, 2003), gerando uma valorização quase religiosa do trabalho e da riqueza, mas também toda uma forma de vida que submete a existência do indivíduo aos ideais e impulsos de uma vida meramente aquisitiva.

Nos termos desse trabalho, essa racionalização das esferas de ação e o desencantamento do mundo contribuíram para um processo de generalização do *ethos* utilitarista nas práticas sociais. Nessa ótica, outra característica marcante das sociedades atuais seria a falta de crença na existência de ideias como dádiva, confiança e gratuidade. Como enfatiza Godbout (1998), recusamos a “crer na existência da dádiva” que passa a ser apreendida como uma “imagem invertida do interesse material egoísta” (p. 15), já que em um contexto que prioriza as noções de interesse, racionalidade e utilidade, a dádiva tende a ser vista como algo inconcebível e impraticável. A dádiva não se deixa explicar nem pelo modelo mercantil ancorado na racionalidade instrumental, explicitada exemplarmente por Max Weber, nem pelo paradigma holista durkheimiano, o qual defende que a dádiva seria o resultado da interiorização de regras morais inconscientemente assumidas pelos atores sociais.

Este trabalho caminha na contramão dessas negações do *espírito da dádiva*. Pois, apesar dos diagnósticos de uma mercantilização do tempo e da impossibilidade de uma ação racional baseada na gratuidade, constatamos um número significativo de pessoas que doam parte do seu tempo para se dedicar a outras pessoas, inclusive para educá-las (uma pesquisa realizada pelo IBOPE, para a Rede Brasil Voluntário, no período de julho a novembro de 2011, verificou que 25% da população brasileira realizou ou realiza algum tipo de trabalho voluntário; verificou-se também que o número de voluntários no Brasil cresceu cerca de 7% na última década).

Além disso, acreditamos que estudar a relação entre o *tempo da dádiva* e a *dádiva do tempo* pode se constituir em um caminho importante na tematização de um “saber capaz de libertar a inteligência dando sentido à existência espiritual” (BRUAIRE, 2010, p. 187), pois a dádiva aponta uma compreensão do ser humano em sua maneira espiritual de ser.

Dessa forma, em nosso estudo, objetivamos caracterizar o fenômeno da dádiva, suas contribuições para o campo educacional e elucidar o debate acerca das sutilezas que perpassam a ação educacional.

2 | A DÁDIVA NO PENSAMENTO DE MARCEL MAUSS

Há, atualmente, um número crescente de pessoas trabalhando com e sobre a dádiva, considerada um fenômeno importante ou até mesmo um novo paradigma (GODBOUT, 1998; CAILLÉ, 1998). Na França, por exemplo, existe um grupo de pesquisadores articulados em torno do chamado *Mouvement Anti-Utilitariste des Sciences Sociales* (M.A.U.S.S.). Mas, antes de tecermos considerações acerca da tematização da dádiva nos dias de hoje, faz-se necessário apresentar, ainda que brevemente, o contexto de emergência desse debate no início do século XX.

O fenômeno da dádiva foi analisado inicialmente pelo pensador francês Marcel Mauss. Apesar de ser sobrinho do eminente sociólogo Émile Durkheim, Mauss figura como um ilustre desconhecido nas ciências humanas e sociais, e, mesmo tendo substituído seu tio em função do seu afastamento das atividades acadêmicas, permaneceu ignorado mesmo no âmbito da chamada *Escola Francesa de Sociologia*. Para Alain Caillé (1998, p. 5), Mauss foi um pensador gravemente subestimado pelo fato de que:

conforme ao que constitui a ambição da escola sociológica francesa, a obra de Mauss não se encaixa em nenhuma das atuais disciplinas das ciências sociais. Entre os sociólogos, ele aparece como um etnólogo, e os etnólogos não podem realmente reconhecer como um dos seus alguém que não se submeteu ao rito iniciático do campo, ainda que seja o autor de um precioso *Manual de etnografia*. Quanto aos economistas, que deveriam ser os mais afetados por certas descobertas de Marcel Mauss, tanto o seu conteúdo quanto o modo como são expostas tornam-nas praticamente imperceptíveis e ininteligíveis.

Ao mesmo tempo, o aparato conceitual de Mauss aparece, aos olhos dos filósofos e dos sociólogos teóricos, tanto na França quanto na Alemanha, como demasiado simples e rudimentar já que “não constitui objeto de uma reflexão sistemática e não exhibe de modo explícito o caráter reflexivo que, no entanto, o alimenta” (CAILLÉ, 1998, p. 6). Isso,

sem contar que Mauss sempre se quis militante, ao mesmo tempo em prol da causa cívica e socialista, e seu envolvimento nestas questões era sabido. O livro de Fournier surpreende ao mostrar quão profundo era esse envolvimento, e que Mauss não se contentou em ser por algum tempo o braço direito de Jaurès e, bem mais tarde, um dos próximos de Léon Blum: tornou-se talvez o mais ativo advogado na França do socialismo associativo, não hesitando em investir a própria pessoa e os próprios bens para apoiar essa causa (CAILLÉ, 1998, p. 8).

Mas, concordamos com Caillé, que quaisquer que sejam os motivos para justificar a pouca visibilidade do pensamento de Mauss, na filosofia e nas ciências humanas, são provavelmente secundários em relação ao seu modo singular de pensar, e que pode ser resumido em algumas poucas palavras: horror à sistematização abstrata das práticas humanas. O pensamento de Mauss é atento ao “concreto” da experiência humana, bem como ao fato desta extrapolar todas as categorias que sobre ela lançamos. Daí que, para ele, o que nomeamos e conceituamos como dádiva sempre permanecerá aquém em relação ao próprio alcance das palavras que empregamos para tentar apreender esse fenômeno.

Como lembra Martins (2002), seu pensamento estava imbuído de uma crítica severa ao positivismo, tendo em vista sua compreensão da dimensão simbólica. É através dessa dimensão que Mauss tenta compreender a sutileza de um gesto ou a agressividade de um sorriso. Essa foi uma das razões que o levou a criar a noção de *fato social total*.

Tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades, tudo se mistura. Nestes fenômenos sociais totais, como propomos chamar-lhes, exprimem-se ao mesmo tempo e de uma só vez todas as espécies de instituições:

religiosas, jurídicas e morais – e estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – e estas supõem formas particulares da produção e do consumo, ou antes, da prestação e da distribuição. (MAUSS, 2009, p. 55).

Foi por meio da elaboração do conceito de fato social total que Mauss chegou ao fenômeno da dádiva, fazendo-o concluir que todas as expressões humanas são, no fundo, sinais, símbolos, ou seja, uma linguagem do espírito humano. Com essa compreensão, ele exprimiu sua ideia fundamental, a tríade que impulsiona a formação dos laços inter-humanos: os gestos de dar, receber e retribuir. Contudo, seus comentadores não atentaram suficientemente

ao fato de que [ele estava apresentando] um modelo de ação social totalmente diferente [...] o que ele nos apresentava na reflexão acerca da dádiva era um modelo intrinsecamente plural. Pois a dádiva é indissociavelmente livre e obrigada de um lado, e interessada e desinteressada do outro. Obrigada, pois não se dá qualquer coisa a qualquer pessoa, num momento qualquer ou de qualquer modo. [...] É preciso dar e retribuir. Sim, mas quando, quanto, com que gestos, quais entonações? (CAILLÉ, 1998, p. 17).

Assim, em uma relação ou gesto de dádiva, o interesse está no final do processo e não no início, como quer o utilitarismo, pois a generosidade, se tudo correr bem, mesmo não tendo certeza que tudo correrá bem, acaba compensando. Mauss é categórico: os interesses instrumentais são hierarquicamente secundários em relação aos interesses de forma ou de apresentação de si, tendo em vista que, antes de ter interesses econômicos ou instrumentais, é preciso que os sujeitos, individuais ou coletivos, existam e se constituam enquanto tais. Por isso, para ele, a generosidade da dádiva está do lado da geração e da criação.

Nos termos de Caillé (1998, p. 26), essa percepção da dádiva passou, recentemente, a ocupar “os filósofos, mais do que os etnólogos, principalmente se forem fenomenólogos. [Já que] Se a dádiva dos etnólogos é basicamente dádiva ritual, aqui torna-se *doação*, ou *dádiva-doação*”. No entanto, como diz Merleau-Ponty (1991), o que surpreende é que os vários pensadores que se reconhecem inclusive como discípulos do próprio Marcel Mauss tenham passado ao largo da complexidade dos móveis da dádiva e de sua contribuição efetiva para uma compreensão multidimensional e integrativa da ação humana em geral.

2.1 A desqualificação da dádiva no pensamento contemporâneo

A análise de Mauss sobre a dádiva sofreu um duro golpe na segunda metade do século XX. Seu famoso *Ensaio sobre o dom*, publicado em 1923, foi apreendido por meio de uma lente reducionista que acabou por relegar suas contribuições ao esquecimento. Essa redução se deu a partir da leitura que Lévi-Strauss fez dessa obra. Em uma introdução ao texto de Mauss, Lévi-Strauss afirmou não existirem as três ações articuladas – dar, receber e retribuir –, mas apenas uma: a troca. Com isso, a reflexão maussiana foi conformada aos moldes do estruturalismo. Para Lévi-Strauss, Mauss havia se deixado influenciar pelas ideias que os *primitivos* (nativos)

faziam acerca de sua própria realidade. Mais diretamente:

afirmando que a ciência não tinha lugar para as categorias nativas de alma ou de “espírito da coisa dada”, afirmando que não existem três obrigações distintas, de dar, receber e retribuir, mas apenas uma, a de trocar, Lévi-Strauss reduziu a dádiva à troca e abriu caminho para o desenvolvimento de uma ciência das categorias primitivas que passaria a dar atenção exclusivamente à sua estrutura formal, em detrimento tanto do conteúdo como de seu modo de emergência (CAILLÉ, 1998, p. 3).

Como deixam claro as releituras recentes do *Ensaio sobre a dádiva*, a interpretação estruturalista obstruiu um princípio de alcance não apenas metodológico, mas ontológico da obra de Mauss: a superação dos determinismos objetivistas da ação humana. Expliquemos: Mauss acreditava ser possível chegar a uma análise da determinação que atuasse também como liberdade. Mas o que isso significa exatamente?

Para responder a essa questão de modo adequado, voltemos à crítica de Lévi-Strauss a Mauss. Essa crítica tinha um alvo certo: as noções de *hau* e *mana* presentes no *Ensaio sobre a dádiva*. O chefe de uma das tribos que Mauss analisou declarou, a respeito dos objetos que eram mobilizados nos atos de dádiva, que eles estavam interligados aos indivíduos, pois eram possuidores de *hau* (espírito). Ao ser questionado sobre a atuação desse *espírito*, o mesmo líder explicou que se tratava do *mana*, uma espécie de força espiritual que impulsiona os seres humanos. Para Lévi-Strauss (In MAUSS, 2008), esse foi o erro de Mauss: ter dado crédito a esse tipo de interpretação. No seu entender, estas noções apontavam uma dimensão transcendente que, ao escapar de campo empírico mensurável, deveria ser completamente rejeitada pelo pesquisador da dádiva. Lévi-Strauss recusava-se seguir Mauss quando este

vai procurar a origem da noção de *mana* numa ordem de realidades que não a das relações que ela ajuda a construir: ordem de sentimentos, volições e crenças que são, do ponto de vista sociológico [na ótica de Lévi-Strauss], quer epifenômenos, quer mistérios, em todo caso objetos extrínsecos ao campo de investigação (MAUSS, 2008, p. 40).

Lévi-Strauss estava, portanto, convencido de que Mauss havia se equivocado (ROCHA, 2011). Para ele, seu mestre e mentor intelectual havia cometido um equívoco grave: buscar o *porquê* da circulação das coisas em algo aparentemente sobrenatural. Como resultado, a obra de Mauss foi rechaçada como ingênua e não científica, tendo seu acesso direto inviabilizado. Durante aproximadamente três décadas, as discussões sobre a dádiva foram mediadas pela leitura estruturalista de Lévi-Strauss, o que explicita os limites associados ao estudo do fenômeno da dádiva.

Hoje, quando falamos em dádiva, por exemplo, muitas pessoas pensam logo em um fenômeno próprio da dimensão religiosa (MARTINS, 2008, p. 4). Outra interpretação muito comum é que se trataria de uma utopia, uma perspectiva romanceada e ilusória das motivações que guiam as condutas humanas, pois a realidade na qual estamos inseridos não nos permitiria agir incondicionalmente de forma generosa (SIGAUD, 1999).

Por tudo isso, a dádiva, nas ciências humanas, “transformou-se em tabu. Na

melhor das hipóteses, como a religião, é um assunto privado” (GODBOUT, 1998, p. 14). Mas, por outro lado, é isso que também nos incita a prosseguir na investigação, na esperança de que, “já que a dádiva faz corar, se possa encontrar algo de oculto... sob a dádiva” (Ibid.).

2.2 Mas o que é a dádiva?

Até esse momento falamos da dádiva sem, contudo, explicitar do que efetivamente trata essa noção. De modo negativo, entende-se por dádiva tudo o que circula na sociedade que não está ligado nem ao mercado, nem ao Estado. De modo positivo, é o que circula em prol dos ou em nome dos laços inter-humanos. Assim,

uma primeira característica de um sistema de dádiva consiste no fato de que os agentes sociais buscam se afastar da equivalência de modo deliberado. Isso não significa que a dádiva seja unilateral. Pode sê-lo, mas essa não é uma característica essencial sua. Geralmente, ao contrário, há retribuição, e muitas vezes maior do que a dádiva. Mas a retribuição não é o objetivo. É um equívoco aplicar a ela o modelo linear fins-meios e dizer: ele recebeu depois de ter dado, portanto deu para receber; o objetivo era receber, e a dádiva era um meio. (GODBOUT, 1998, p. 4).

A dádiva baseia-se em uma relação *sui generis* com a experiência do endividamento simbólico. A dívida deliberadamente mantida é uma tendência da dádiva, assim como a busca da equivalência é uma tendência do modelo mercantil. Os parceiros num sistema de dádiva ficam em situação de dívida, negativa ou positiva.

Se for uma situação positiva, significa que consideram que devem muito aos outros, mas não se trata de uma noção contábil; é, antes, um estado de espírito, no qual cada um considera que, em termos gerais, recebe mais do que dá.

Ao mesmo tempo, os membros de um sistema de dádiva possuem uma relação muito particular com as regras. Existe uma tendência entre os sujeitos de negar a obediência a regras na dádiva. Essa tendência chega até mesmo a negar a importância da própria dádiva. Este é um dos mais estranhos comportamentos da dádiva: a negação da importância da dádiva por parte do doador. Mauss observa assim: dá-se como se não fosse nada!

Nossas fórmulas de gentileza têm o mesmo sentido: *de rien, di niente, de nada, my pleasure*. Chegamos à conclusão de que, desse modo, eles [os doadores] diminuem a obrigação de retribuir e tornam a retribuição incerta. [Ou seja] tornam o outro livre para dar por sua vez. Se aquilo que se lhe deu não é nada, ele não fica obrigado a retribuir, fica livre para dar. [...] Dá-se assim ao receptor a possibilidade de fazer uma verdadeira dádiva, em vez de se conformar à obrigação de retribuir. Como tão bem notou Lefort, “não se dá para receber; dá-se para que o outro dê”. Constata-se, desse modo, que os atores da dádiva introduzem, deliberada e permanentemente, uma incerteza, uma indeterminação, um risco quanto à efetivação do contrato, de modo a se afastarem o máximo possível do contrato, do comprometimento contratual (mercantil ou social), e também da regra do dever; na verdade, de qualquer regra de tipo universal. Por quê? Porque estas últimas têm a propriedade de obrigar o outro independentemente de seus “sentimentos” em relação a mim, independentemente do elo que existe entre o outro e eu (GODBOUT, 1998, p. 8).

Por essa razão, a liberdade que se percebe na dádiva situa-se dentro do laço

social e consiste em tornar o próprio laço mais livre, multiplicando os rituais que visam diminuir, para o outro, o peso da obrigação no seio da relação. A dádiva seria, então, uma espécie de jogo constante entre liberdade e obrigação, e, como veremos mais adiante, ela instaura um tempo paradoxal tanto na consciência quanto nas interações humanas: o tempo da duração interior.

3 | ARTICULAÇÃO ENTRE DÁDIVA E EDUCAÇÃO: A ABERTURA DE UMA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL

Chegamos assim ao núcleo das contribuições do paradigma da dádiva para a educação, para além da sua crítica ao economicismo e ao utilitarismo. Para os maussianos, o paradigma da dádiva fornece um conjunto de premissas a respeito da reciprocidade instaurada nas práticas formativas. Para eles, a aprendizagem seria um processo experimental aberto, no qual a ideia de formação humana não é identificada aos aspectos instrucionais da educação. A própria educação, nessa abordagem, é concebida como um bem simbólico que ao circular, nas redes sociais concretas, permite recriar, manter ou regenerar as relações inter-humanas.

É fato que Mauss não produziu uma teoria da educação. No entanto, seu pensamento permite refletir como se processam, desde o âmbito simbólico, as relações movidas nas práticas educativas. Segundo Chanial (2001), o funcionamento da dádiva torna visível o papel da formação na democratização das instituições públicas, através do cultivo dos “ideais primários”, isto é, do conjunto de sentimentos concretos de respeito, confiança, honra e solidariedade que sustentam as relações sociais.

Assim, a aprendizagem da (e pela) dádiva transcenderia o chamado “sucesso escolar” e todos os outros “desempenhos” e “competências” que lhe servem de parâmetro, pois uma formação bem sucedida consistiria, aqui, em aprender a construir os vínculos que permitem à “sociedade perpetuar-se como sociedade, renovar-se renovando a aliança em cada geração” (GODBOUT, 1998, p. 41). Desse modo, a principal contribuição de Mauss para a educação não se reduz a uma questão metodológica. Suas análises permitem, antes, criticar a hipertrofia da função cultural ilustradora da educação e sua busca obsessiva da extensão e do domínio utilitário do conhecimento. Como recorda o próprio Mauss (2009, p. 121), das escolas modernas “saem indivíduos tão idênticos quanto possível, personalidades humanas do mesmo gênero – o que produz de fato o individualismo mais tenso”. Para ele, os esforços para “educar, no sentido pleno” pressupõem uma “mistura das pedagogias”, articulando as instituições artísticas, religiosas e morais (ibid., p. 121). Isso significa inverter a tendência a pensar na escola como o único lugar de educação e formação, bem como conceber a aprendizagem escolar dissociada das outras dimensões educativas (morais, estéticas, religiosas, jurídicas), o que acarretaria um processo de despersonalização que faz crescer a rejeição de muitas crianças, adolescentes e jovens à própria escolaridade.

Ao não ser mais concebida como uma dádiva, a educação passa a circular como um “bem envenenado”, destruindo as bases das dádivas de transmissão nas redes escolares e desencadeando uma crise generalizada de confiança nas instituições educativas. [...]É preciso, então, levar a questão da formação a sério, ressignificando o sentido social da educação como “bem simbólico”. A educação carrega “algo do doador, o seu espírito”. Este espírito estabelece um vínculo, um compromisso, uma lealdade, um crédito futuro para a retribuição, que atravessa tempos e gerações. (FREITAS, 2005, p. 127).

Por isso, para os maussianos, refletir acerca da dádiva em sua relação com a educação implica, na verdade, tentar compreender o que é uma ação ético-pedagógica. O problema é que, quase sempre, abordamos essa dimensão sob a forma de obrigações institucionalizadas que consistem em fornecer uma razão externa para as ações. É claro que também se vive por meio de convenções e regras, mas essas não são suficientes para um agir ético. Assim,

qualquer que seja o tipo de dádiva, encontramos essa estranha relação com a regra, esse paradoxo da obrigação de ser livre, da obrigação de ser espontâneo, que faz com que a dádiva seja fundamentalmente diferente do mercado e do Estado. O mercado e a seguridade social (Estado-provedor) são duas invenções formidáveis, que não há por que renegar, pois aumentaram a segurança material, diminuíram as injustiças e concederam direitos a todos os membros da sociedade. Não se pode negar o progresso trazido por essa idéia de solidariedade social que passa pelo Estado, fundada na justiça e não na caridade. Mas tais instituições são insuficientes em nossas relações com aqueles que realmente importam na vida de cada um, às vezes até em certas relações com estranhos [pois] em relação às pessoas que importam, gostamos de fazer com que as coisas passem pela dádiva, gostamos de fazer e dar por prazer, confiantes de que não sairemos perdendo. Dar com a certeza de que não sairemos perdendo é a base de toda sociedade. (GODBOUT, 1998, p. 20).

Sem a confiança gerada pelas relações de dádiva não há sociedade possível, já que ela é uma espécie de luta contra o determinismo e contra a necessidade: “Você não devia, não precisava...”, é o que dizemos a quem nos dá algo, libertando assim o ato da ordem da necessidade. É o oposto do que dizemos a um funcionário: “O senhor é obrigado a fazer isso para mim, é um direito meu”.

Um último exemplo simples ilustrará essa idéia. Paga-se por um espetáculo. Em troca o artista apresenta seu espetáculo. É a inserção de uma troca humana na equivalência monetária. Mas constata-se que isso não basta. Se algo realmente “passou” na noite do espetáculo, os espectadores aplaudem, manifestam-se para além do pagamento. Dão algo ao artista, algo a mais, um suplemento situado fora do sistema de mercado. Em contrapartida, o artista oferece um “bis”, dá aos espectadores algo não previsto, independente de contrato, isto é, livremente. Cria ou mantém um laço vivo entre ele e os espectadores. Ele não é “obrigado” a fazer o “bis” pelo contrato que o liga aos espectadores que pagaram. Não é uma obrigação. Mas pode tornar-se uma, com o tempo, o hábito, a repetição. O sistema normativo e institucional sempre tende a integrar esse “a mais” introduzido pela dádiva, reduzindo-o a uma troca equitativa. Mas então tende-se a inventar outra coisa, a escapar continuamente daquilo que se fixa, que se normatiza. Enquanto a relação entre os protagonistas for viva, haverá nela essa tendência de fugir das equivalências mecânicas, calculáveis, através de “extras” que o sistema, por sua vez, tenderá a normatizar, contratualizar, tornar necessários. Nessa resistência, a relação mostra que está viva e que, portanto, gera algo. Se a equivalência vence, é o fim da vida nesse sistema. Isso não o impedirá de ser um sistema mecânico bem

montado e deveras útil, mas algo já não circula mais entre os seus integrantes: o espírito, a vida, a criação, a dádiva. (GODBOUT, 1998, p. 22).

Assim, dizem os maussianos, cada dádiva é um salto misterioso para fora do determinismo. Chega-se mesmo à ideia de que a dádiva vem por si mesma, dá-se a si mesma. Por isso, se diz que, na perspectiva da dádiva, a reconciliação com o destino é a generosidade.

Por que se dá? Se admitirmos [tudo] o que precede, a resposta é simples: para se ligar, para se conectar à vida, para fazer circular as coisas num sistema vivo, para romper a solidão, sentir que não se está só e que se pertence a algo mais vasto, particularmente a humanidade [...]. Doamos para sentir essa comunicação, para romper o isolamento, para sentir a própria identidade. Daí o sentimento de transformação, de abertura, de vitalidade que invade os doadores, que dizem que recebem mais do que dão, e muitas vezes do próprio ato de dar. (GODBOUT, 1998, p. 24).

Mas, ao mesmo tempo, essa aparente espontaneidade da dádiva é a realização de uma longa aprendizagem que se assemelha “à espontaneidade do mestre zen, cujo gesto surge de um longo período de concentração” (GODBOUT, 1998, p. 23) do espírito sobre si mesmo.

3.1 Da dádiva entre estranhos à dádiva do espírito

Para os maussianos, existem vários tipos de dádiva, inclusive uma forma de dádiva que seria própria das nossas sociedades: a dádiva aos desconhecidos, uma dádiva que ocorre quando doamos alguma coisa a quem não conhecemos e que talvez nunca cheguemos a conhecer. É justamente a esse tipo de dádiva que vamos nos ater, não pelo fato de que esse tipo seja mais importante que os demais, mas, sim, por ele pôr em xeque a ideia de que somos seres de caráter essencialmente egoísta e por ele também nos ajudar a compreender porque é possível encontrar pedagogos doando seu tempo. Esse tipo de dádiva pode se articular em duas situações: a primeira diz respeito ao doador que se vincula a quem lhe aparecia até então como desconhecido; e a segunda versa sobre o doador que não se vincula necessária e diretamente ao receptor.

No primeiro caso, podemos citar as várias organizações que são mantidas através de pessoas voluntárias, que doam parte do seu tempo para realizar ações em prol do coletivo. É comum que, dentro dessas organizações, o ciclo da dádiva faça com que as pessoas com o tempo deixem de ser estranhas umas às outras e assim acabem produzindo vínculos entre si.

Como exemplo prático do segundo caso de dádiva a desconhecidos, podemos citar as doações de sangue, posto que o indivíduo que doa não faz ideia de quem vai receber a doação. Esse tipo de dádiva pode, então, transcender condicionantes como: classe social, credo, etnia, gênero e opção sexual (GODBOUT, 1998), pois, nesse contexto, quem doa não está preocupado em saber quem é o sujeito que receberá a doação.

Ao nos depararmos com esse tipo específico de dádiva, a ideia que temos é que tanto o indivíduo que doa, quanto o que recebe se vinculam, por assim dizer, a uma ideia de humanidade comum. Sendo assim, suas ações passam pelo reconhecimento de que o bem estar do outro também é responsabilidade sua pelo simples fato de coexistirem no mesmo mundo.

Mais ainda: suspeitamos que tais ações sejam, como diz Godbout (1998, p. 118), “um movimento de nossa alma”, de nosso estar no mundo de forma mais plena. Para dizer nos termos Bruaire (2010, p. 189), a ética do dom aos estranhos parece estar profundamente ligada ao ser mesmo do espírito. Pois, segundo esse autor, a ética do dom “é memória atualizada do ser dado a si mesmo na relação com outro e, por conseguinte, prova concreta do ser livre que é cada espírito humano”. Essa é a razão pela qual o dom é um fenômeno ético

irredutível e não poderia ser traduzido em termos meramente políticos, como se chegou a dizer, antes de se perceber que nenhuma exigência de eficácia dispensa a política de uma ética que a sustente e que a julgue, mas que não se deduz dela [...] a ética do dom exige que cada pessoa seja reconhecida em seu ser de espírito [...] e não em uma simples gestão da vida e de seu nível de consumo [...] então a política se torna não a repartição dos bens segundo a justiça distributiva, mas o direito em vigor de cada liberdade, em toda relação social, considerada como tendo, a cada vez, um preço infinito, o de ser um espírito humano insubstituível [...] (BRUAIRE, 2010, p. 192-193).

Nos termos deste trabalho, a reflexão contemporânea sobre a dádiva aos estranhos permite justamente aprofundar o sentido ético do dom e corrigir a sua apresentação habitual em forma de uma estrutura meramente econômica, aquela que descreve como um bem é transferido de um proprietário para outro, sem custos.

Como ressalta Ricoeur (2007, p. 487), o *Ensaio sobre o dom* de Mauss constituiu uma etapa importante neste assunto ao permitir compreender o sentido espiritual do dom. Para esse autor, quando Mauss aceitou a perspectiva cosmológica do dom – aceitação expressa no seu diálogo com o líder espiritual maori sobre o *hau* e o *mana* enquanto elementos definidores do espírito da dádiva –, ele apreendeu uma forma de racionalidade na dádiva que se insere no seio de uma vida na qual o doador e o beneficiário se copertencem espiritualmente. Daí que, fazer um dom, mesmo material, seria o mesmo que comunicar algo de uma força vital; por isso, quem recebe tem de restituir este pedaço de vida ao próprio mundo vivente. A conclusão, diz Ricoeur (2007), não poderia ser outra: a dádiva exprime a permuta de uma *substância* espiritual.

Essa substância (*hau* ou *mana* nos termos maori) envolve objetos e pessoas, articulando grupos e indivíduos, repartidos em classes, sexos e gerações, misturando as almas com as coisas, misturando as coisas com as almas, misturando as vidas, e, com isso, cada uma das pessoas e coisas misturadas saem da sua própria esfera e se mesclam. Nisso consistiria o espírito da dádiva. Mas, Ricoeur (2007) também lembra que, se não é preciso rechaçar essa interpretação cósmica do dom, como fez Lévi-Strauss, também não é preciso fazer dela um uso dogmático. Para tanto, afirma,

seria suficiente considerar que são as próprias relações humanas quando eticamente orientadas que são responsáveis pelo significado espiritual incorporado nas dádivas. Para demonstrar essa ideia, ele articula a ética do dom de Mauss com os temas do perdão e da promessa, com vistas a esboçar uma fenomenologia da memória capaz de refletir os desafios espirituais vigentes na nossa atual condição histórica.

Nessa mesma direção, Jean-Luc Marion (2010, p. 37) abordou o tema da ética do dom, a partir da ideia do amor apreendido como um fenômeno saturado de significação espiritual, pois o amor que se “doa fora de si mesmo não se extingue em tal êxodo, já que ele justamente não existe sem esta saída”. Com efeito, por definição o amor seria dom.

Para Marion, o amor que não sai de si não é amor. Logo, se o amor é autêntico, não espera nada em troca do seu dom. Ele é generoso e gratuito. Segue-se dessa compreensão que o beneficiário do dom não pode tornar-se proprietário do amor; deve, ao contrário, exercer a redundância do dom, ou seja, doar o dom, continuar a pô-lo em circulação. Marion descobre, assim, no dom de amor, uma potência ativa precisa: o dom de amor é doado fora do doador, manifestando-se gratuitamente, de modo que esta mesma manifestação se torne uma fonte gratuita de um novo dom, ou de um dom continuado.

A conclusão a que chegam esses autores é enfática: a relação humana, que consiste no dom, não pode ser senão espiritual. Por isso, o educador que age movido pela dádiva nunca enfrenta um problema que pode ser resolvido apenas tecnicamente, mas se confronta com uma pessoa concreta; uma pessoa que nos demanda mais que informações e treinamento de habilidades e competências por mais importantes que estas se apresentem.

Aqui, o educador não pode se satisfazer apenas em responder às necessidades da sociedade. A responsabilidade ética do educador responde, antes, ao apelo de um projeto formativo integralmente humano. Em nossos próprios termos, esse projeto envolve um movimento interior e espiritual, simultaneamente, por parte do próprio educador. O que só é possível se ele mesmo experienciou, ao longo de sua vida, esse impulso dadivoso que nos movimenta a ser mais, a caminharmos de forma criativa e criadora, apreendendo

algo que se estende muito mais longe que o corpo no espaço e que dura através do tempo, algo que solicita ou impõe ao corpo movimentos não mais automáticos e previstos, mas imprevisíveis e livres: isto que ultrapassa o corpo por todos os lados e que cria atos ao se criar continuamente a si mesmo, é o ‘eu’, é a ‘alma’, é o ‘espírito’ – o espírito sendo precisamente uma força que pode tirar de si mesma mais do que contém, devolver mais do que recebe, dar mais do que possui (BERGSON apud AMORIM e HABITZREUTER 2010, p. 22).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dádiva implica então uma relação singular com o modo como vivenciamos

nossa relação com o tempo. A dádiva do tempo só se deixa compreender, efetivamente, se levamos em conta o tempo próprio e apropriado da dádiva. Uma temporalidade cuja objetividade está bem longe das nossas concepções habituais, espaciais, cronológicas do tempo. Se a dádiva do tempo que alguém dedica a outrem pode, em alguma medida, ser mensurado, o tempo da dádiva, por sua vez, vai além de qualquer linearidade e quantificação possível. Isso porque o tempo da dádiva refere-se ao que pulsa espiritualmente dentro do ser humano.

O tempo da dádiva instaura, ou melhor, nos coloca em conexão com uma energia espiritual que preenche as nossas ações, mesmo as mais cotidianas, de sentido; o sentido de nossa própria duração interior. Para uma melhor compreensão desta ideia, propomos que pensemos na história de nossa vida, na sucessão de fatos que até então a constituiu. Ao fazermos esse exercício somos capazes de perceber que essa sucessão de fatos aparece, em nossa consciência, como algo contínuo, ou seja, não há uma fragmentação entre os eventos que se sucedem em nossas vidas, sentimos uma espécie de continuidade.

Mas o mais curioso é que, embora a história de nossa vida nos apareça de forma contínua, ela não é repetitiva; ou seja, ela é constantemente mutável e passível de transformações. Além disso, damos-nos conta de que essa história articula-se em função de nossas memórias, pois é através delas que o passado se faz presente, tornando o momento presente significativo (AMORIM e HABITZREUTER, 2010, p. 30). A memória guarda o que afeta o nosso espírito, evidenciando no processo de continuidade e transformação os aspectos que nos aproximam e nos diferenciam dos demais seres que habitam o mundo.

Poderíamos dizer que a memória evidencia o fluxo de nossa duração interior (a duração do eu do espírito humano), a qual não está limitada por condicionamentos externos e que expressa mais livremente o que essencialmente somos. Se entendermos o tempo dentro dessa perspectiva, podemos admitir que toda ação dadivosa também é movida por uma duração interior, no sentido de que se traduz em uma ação espiritual consciente, livre e propriamente humana. Como afirma Bergson (apud VIEILLARD-BARON, 2007, p. 19),

os atos reflexos são inteiramente previsíveis; os atos habituais são em grande parte previsíveis também. Mas os atos voluntários emanam do eu com um dinamismo que é aquele da duração viva; nesse sentido, eles são livres. Consciência e liberdade se identificam, pois a tomada de consciência é tanto mais intensa e rompe tanto mais com a espontaneidade superficial que o ato surge mais livremente das profundezas da alma.

Ou seja, doamos, recebemos e retribuimos porque também experienciamos concretamente uma obrigação interior para isso. Não se trata, porém, de uma coerção exterior, mas algo que emerge da própria pessoa que se sente, para falar como Mauss, livremente obrigada; essa obrigação, a nosso ver, não é algo irracional. Bergson nos diz que tanto o ato é livre mais ele nos exprime, expressa o que realmente somos. Suspeitamos que a dádiva seja uma ação que pode, em algumas ocasiões, expressar

o que realmente somos, sobretudo quando o ciclo da dádiva nos coloca em uma relação vital com os outros seres humanos. Nesse momento, a vinculação nos faz ver a plenitude espiritual de nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Wellington Lima; HABITZREUTER, Valdemar. **Contingência e liberdade em Henri Bergson**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.4, n.1, p.21-33, Sem I 2010.

BRUAIRE, Claude. **O ser e o espírito**. São Paulo: Loyola, 2010.

CAILLÉ, Alain. **Nem holismo nem individualismo metodológicos**: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 13, n. 38, Out. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 de maio 2012.

CHANIAL, Philippe. **Justice, Don et association. La delicate essence de la démocartie**. Paris: Éditions la Découverte, 2001. 380p.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana**. 2005. 398 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Programa de Pós- Graduação em Ciências Humanas da Universidade federal de Pernambuco, Recife.

GODBOUT, Jacques T. **Introdução à dádiva**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 13, n. 38, Out. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 de maio de 2012.

MARION, Jean-Luc. **O visível e o revelado**. São Paulo: Loyola, 2010.

MARTINS, Paulo Henrique. **A dádiva entre os modernos**: discussões sobre os fundamentos e as regras do social. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

_____. **De Lévi-Strauss a M.A.U.S.S. – Movimento antiutilitarista nas ciências sociais**: itinerários do dom. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 23, n. 66, Fev. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2012.

MAUSS, Marcel. **Ensaio de sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira. **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34/ Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Gilmar. **Mauss & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIGAUD, Lygia. **As vicissitudes do “Ensaio sobre o Dom”**. In Mana – Estudos de antropologia

Social, vol. 5, n. 2, 89- 124. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131999000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 de abril de 2012.

VIEILLARD-BARON, Jean-Louis. **Compreender Bergson**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO

Maria Cristina Leandro de Paiva

Centro de Educação – Universidade Federal do
Rio Grande do Norte - UFRN
Natal/RN

Thayane Lopes Miranda

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -
UFRN
Natal/RN

Viviane Marina Andrade Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -
UFRN
Natal/RN

RESUMO: A educação infantil vive um momento de intensas mudanças e embates, tanto pelas regulamentações ocorridas na última década, quanto pela instabilidade das políticas públicas destinadas a essa etapa da educação básica. Desse modo, é imperioso compreender os cenários do trabalho docente na educação infantil, tendo em vista desvendar as (in)consistências advindas das políticas públicas na organização e funcionamento das redes de ensino. Neste estudo, a discussão tem como foco a organização e o atendimento às crianças na educação infantil, destacando as particulares subjacentes a esse atendimento, na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. Para tanto, apresentar-se-á um panorama geral do atendimento da educação infantil na

referida rede, bem como os aportes legais e regulamentares que subsidiam a estruturação do atendimento. Em seguida, como uma das particularidades, discutir-se-á as possibilidades e limitações do estagiário remunerado, que assumiu/assume a função de auxiliar de turma na educação infantil – a concluinte do curso de pedagogia. O trabalho se baseia nos pressupostos da investigação qualitativa, utilizou como instrumento para coleta de dados a análise documental e a entrevista coletiva, com três estudantes do curso de pedagogia da UFRN. Verificou-se que há discordâncias entre as políticas públicas e as formas de efetivação do atendimento, sendo imperioso rever a organização do quadro docente, tendo em vista um compromisso ético, estético e político com a educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil, pedagogia, estágio remunerado.

INTRODUÇÃO

A educação infantil vive um momento de intensas mudanças e embates, tanto pelas regulamentações ocorridas na última década, quanto pela instabilidade das políticas públicas destinadas a essa etapa da educação básica. Desse modo, é imperioso compreender os cenários do trabalho docente na educação

infantil, tendo em vista desvendar as (in)consistências advindas das políticas públicas na organização e funcionamento das redes de ensino.

Esse estudo surgiu da pesquisa “A atuação docente na educação infantil: cenários, possibilidades e limitações”, que visa compreender os cenários, possibilidades e limitações do trabalho docente na educação infantil, na perspectiva dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica. Nessa conjuntura, pretendemos, ainda, identificar as formas de organização e atendimento às crianças na educação infantil, destacando as particulares subjacentes a esse atendimento. Dentre as particularidades, nos deparamos com o estagiário remunerado, do curso de pedagogia, que assume, em alguns casos, o papel de auxiliar de turma. Desse modo, ouvir esses sujeitos, sobre as políticas e situações vivenciadas na experiência de estágio, faz-se primordial na busca pela constituição do cenário de atendimento a criança pequena, na rede municipal de ensino de Natal/RN.

A METODOLOGIA

A metodologia utilizada consiste na perspectiva qualitativa, que se mostra oportuna por apreender a realidade em uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79). Fez-se necessário a análise documental, buscando identificar, nos aportes legais acerca da Educação Infantil, aspectos orientadores acerca da docência na educação infantil.

Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista coletiva, com três estudantes do curso de pedagogia da UFRN, que estavam cursando o último período do curso e tinham tido a experiência com o estágio remunerado. A entrevista coletiva consiste em uma discussão a partir de aspectos pontuados pelo entrevistador, que tem o papel de guia e mediador das falas, de modo a possibilitar vez e voz a todos os participantes (KRAMER, 2002).

A entrevista se deu no centro de educação, em horário previamente agendado com as estudantes. Todas foram científicas dos objetivos do estudo, disponibilizando-se a participar e contribuir com o estudo, pontuando as experiências adquiridas no estágio remunerado. A entrevista teve como aspectos motivacionais: a experiência das estudantes na educação infantil, a forma de encaminhamento para o estágio e as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Durante a entrevista, as estudantes puderam se expressar livremente, fazendo com que as discussões tivessem um tom de conversa, em que ao mesmo em que expressavam suas vivências, podiam conhecer as experiências das demais participantes, em uma troca de saberes e fazeres, tendo como foco a atuação no estágio remunerado. Desse modo, foi possível conhecer, sob o ponto de vista das estagiárias, o cenário da educação infantil, no que concerne a suas experiências

aproximativas com a docência.

No sentido de preservar as identidades das entrevistadas, as identificaremos através dos números 1, 2 e 3.

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo no século XXI, encontramos visões deturpadas da docência na educação infantil. A ideia de que para ensinar crianças não necessita de conhecimentos acerca, por exemplo, do desenvolvimento infantil, é um pensamento errôneo e que traz consequências à sistematização do atendimento educacional das crianças. Compreende-se que para cuidar/educar crianças pequenas, faz-se necessário ter um conhecimento específico na área, e não apenas pensar que ser professor de crianças pequenas é algo natural do ser feminino.

Embora possamos analisar que o público feminino predomina na educação, no que concerne a educação infantil e anos iniciais, trata-se de uma característica histórica por suceder com a entrada da mulher no mercado de trabalho, através do magistério, uma vez que a docência era a única ocupação permitida às mulheres; período em que começavam a ocupar espaço público. Sem adentrar em pormenores, uma vez que o texto e o assunto não permitem, mas no intuito de registrar a situação, corroboramos com o pensamento de Silva (2011) que questiona, nos tempos atuais, discutir-se a trajetória de construção social do magistério, enquanto profissão, pensada para mulheres.

Segundo Vieira e Oliveira (2013) a classe dos educadores infantis é a mais desvalorizada entre os demais da educação básica, visto que os profissionais atuantes não se consideram professores, algumas vezes estão inseridos em uma classe socioeconômica baixa e não apresentam uma formação escolar adequada para o cargo. Esse fato se dá pelos resquícios que esses profissionais carregam desde os tempos antigos.

A carreira docente, principalmente, à docência na educação infantil, enfrentou sérias adversidades, a começar pela visão assistencialista, com que se configurou, por muitos anos, o atendimento nas creches e pré-escolas. Entre as marcas desse atendimento, estão as denominações dadas ao responsável pelas crianças, que eram reconhecidos como pajem, cuidador, recreacionista, uma vez que nem sempre a responsabilidade pelo atendimento era atribuída a um professor. Atualmente, com as mudanças advindas da legislação, a partir da LDB/96, espera-se que o responsável pelas turmas da educação infantil, sejam professores, com seus direitos e deveres contemplados em um plano de cargos, carreira e salário.

De acordo com Vieira (2014, p.415), em seu texto “Valorização dos profissionais Carreira e salários”, ao tratar sobre o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN),

A instituição do PSPN não contemplou os funcionários da educação nem os professores atuantes nas escolas privadas. Mesmo assim, representa um dos

maiores avanços em termos de valorização dos profissionais da educação básica no Brasil e contribui para a construção do sistema nacional de educação, pano de fundo do texto do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014.

O Piso Salarial Profissional Nacional, regulamentado na lei nº 11.738/2008, foi instituída no ano de 2008. Segundo seu artigo 2º

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

Portanto, todos os profissionais que se enquadram como professores da educação básica estão respaldados com essa lei. Desse modo, a lei nº 11.738/2008 se tornou um marco no que diz respeito a valorização profissional do professor da educação básica. Como mostra em seu artigo 67,

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - Piso salarial profissional;

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho.

Em função desses documentos oficiais, que resguardam os direitos dos professores, a profissão ganha um fortalecimento, uma consolidação no que diz respeito à jornada de trabalho e a valorização profissional.

Isso posto, compreendemos ser a docência na educação na infantil um espaço profissional que requer uma formação sólida e consistente, no sentido de pensar o saber-fazer docente, nas similaridades do cotidiano pedagógico, em contraponto aos estudos e pesquisas da área. Formar-se na docência e para a docência tendo como foco o trabalho com crianças pequenas.

O CENÁRIO DO MUNICÍPIO

O município de Natal/RN, de acordo com o censo de 2015, possuía 68 creches e 70 pré-escolas, atendendo 4.823 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses e 8.044 de 4 a 5 anos e 11 meses. Ainda de acordo com o mesmo censo, no mesmo

período, havia 318 docentes em creches (Berçário ao Nível II) e 419 na pré-escola (Níveis III e IV), contendo 155 estagiários nas creches e 107 na pré-escola. Tais dados são reveladores do percentual de estagiários no quadro geral do município, que equivale a 48,74% do total de docentes nas creches e 25,53% nas pré-escolas.

Salienta-se que no ano da pesquisa, 2017, os números do atendimento, no que se refere a docência e estagiários, não havia sido modificados, portanto, os dados aqui apresentados são reveladores da realidade à época.

O quadro exposto é regulamentado pela Resolução nº 01/2012 do Conselho Municipal de Educação/CME, que propõe uma jornada de 30 horas para o educador infantil, sendo 20% da jornada de trabalho destinada a atividades individuais e colegiadas, como o planejamento e a formação docente.

Essa mesma Resolução, criou o “cargo” de auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI, destinado ao responsável pelos momentos em que os professores se ausentam para o planejamento, ou para o acompanhamento dos alunos especiais. O auxiliar de Desenvolvimento Infantil, segundo Resolução CME/2012, em seu artigo 5º, “é um profissional de apoio com formação mínima de Magistério ou aluno do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, cursando no mínimo o 5º período, devidamente comprovado por documento emitido pela Faculdade”.

Questiona-se o fato de uma resolução criar uma função, no quadro de pessoal do município, instituindo atribuições destinadas ao estagiário, que vão de encontro às determinações legais, qual seja, a Lei de Estágio nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Outro aspecto a ser observado, diz respeito ao fato de que, boa parte dos auxiliares de turma, presentes nos Centros municipais de educação infantil (CMEIs), começam sua jornada de trabalho ainda no 1º ou 2º período, como ficou evidenciado na entrevista realizada com alunas do curso de pedagogia da UFRN, que tiveram suas experiências, enquanto estagiárias, no município em questão. Segundo uma entrevistada 3,

Eu comecei meu estágio no segundo período. Eu não lembro como fiquei sabendo, eu acho que foi divulgando informação que surgiu o estágio através do IEL, na prefeitura. Ai eu junto com uma amiga “Ah, vamos fazer? Vamos! ” Estava no segundo período, aí a gente foi na secretaria pegou encaminhamento lá e de lá ela olhou alguma escola ou CMEI que era próximo a minha casa né?! Aí eu fui para um CMEI que era no conjunto vizinho, bem próximo, e aí eu levei o encaminhamento, ela anotou, perguntou onde estudava... essas coisas, e pediu que eu iniciasse no dia seguinte, ou dois dias seguintes e fui para o nível I. [...]

Diante desse fato, chamamos a atenção à contratação de um estudante no segundo período do curso de pedagogia, para atuar com crianças pequenas, em instituições formais de educação infantil, sem sequer terem cursado os componentes da área. Desse modo, podemos dizer que seus conhecimentos sobre a prática docente e a área em si podem ser insipientes. Portanto, o que faz uma rede de ensino ultrapassar o que diz a Resolução? Que papel assume, na realidade e de fato, as

estagiárias?

As discussões remetem a caminhos que mereceriam uma melhor exploração, qual seja, os meandros da rede de ensino e as tomadas de decisões, que se distanciam do contexto profissional almejado a atuação docente na primeira etapa da educação básica. Aqui, abordaremos, a partir de um recorte as questões propostas, o ponto de vista das estagiárias acerca do estágio remunerado.

A EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO – ALGUNS APONTAMENTOS

A investigação nos possibilitou desvendar alguns aspectos do cenário da educação infantil no que diz respeito à atuação das estagiárias de pedagogia, nos centros municipais de educação infantil, e a trajetória percorrida durante a experiência vivenciada.

As entrevistadas iniciaram o estágio remunerado no primeiro e segundo período do curso, por meio de programas como o IEL e o CIEE, como citado anteriormente. Nas falas, ficou evidenciado que, ao serem encaminhadas para assumirem o estágio, não receberam orientações específicas, por parte das instituições, em relação ao horário de trabalho e atribuições do estagiário em sala de aula, ou seja, seus direitos e deveres. O encaminhamento ao estágio se deu formalmente, com a assinatura do contrato, sem precauções relativas aos aspectos pedagógicos, que a experiência formativa poderia/deveria proporcionar.

Dessa forma, as estagiárias, em suas falas, apresentam, muitas vezes, confusões quanto ao trabalho desempenhado, como pode ser visto na fala da estagiária 1 que diz:

No momento da entrevista a coordenadora pedagógica perguntou ... se eu sabia trocar fraldas. E eu respondi que sim. E ela disse: vamos fazer uma experiência. Eu estou muito ocupada, vá para a sala do nível I. E eu fui. Cheguei lá e me apresentei para a professora que eu seria, estaria fazendo uma experiência naquela turma e tudo mais.

Como pode ser visto, a estagiária ao chegar a instituição não teve nenhuma orientação didático-pedagógica e nem mesmo houve indícios que demonstrassem a necessidade de se apresentar a escola como um todo. Infere-se uma ausência de tratamento protocolo no que concerne a recepção de estagiários, sendo suas atribuições, perceptualmente, destinadas as tarefas relativas aos cuidados básicos.

Assim temos também a fala da estagiária 3:

Ai eu fui pra um CMEI que era no conjunto vizinho, bem próximo, e ai eu levei o encaminhamento, ela anotou, perguntou onde estudava... essas coisas, e pediu que eu iniciasse no dia seguinte, ou dois dias seguintes e fui pra o nível I.

É possível observar, que o mesmo fato aconteceu com a estagiária 3, uma vez que ao chegar à instituição foi encaminhada à sala de aula, sem ter a oportunidade, sequer, de ler o Projeto Político Pedagógico da escola, documento que é de extrema

importância para o bom funcionamento da instituição, tendo em vista embasar e direcionar a prática docente.

Na recepção ficou evidente a ausência de uma orientação específica, para o ingresso das estagiárias nas instituições, o que gera um distanciamento da situação exposta a uma perspectiva formativa, que deveria existir, uma vez que há, no município, uma política para atuação dos estagiários, como preconiza a Resolução nº 01/2012 do CME, anteriormente referida.

Como afirmam Paiva e Costa (2017), as instituições também não percebem a dimensão formativa ocasionada na prática vivenciada pelo estagiário, além do que o estagiário cumpre tarefas que lhe são destinadas sem a devida clareza acerca do papel que desempenham, na rotinização do cotidiano institucional.

No que diz respeito à rotina em sala de aula, vivenciada pelas estudantes, encontramos bastantes pontos em comuns, no entanto, é importante ressaltar, que na fala das três, fica explícito que auxiliam, principalmente, no momento do banho, da troca de fraldas; atividades que requerem tempo e atenção as crianças, sendo realizada sem a presença da professora titular, que se encontra em sala de aula com as demais crianças. Os relatos dão indícios que a estagiária assume aspectos referentes a auxiliar de sala.

A partir do exposto, surge, portanto, questionamentos pertinentes à situação: devido às estagiárias não terem nenhuma orientação e estarem em início de curso, elas tinham a noção do cuidar atrelado ao educar? Como era o momento do banho? Algo rápido devido ao tempo e número dos alunos ou um momento em que, nos cuidados básicos, há intencionalidade pedagógica, preservando o pleno desenvolvimento da criança e suas condições de aprendizagem?

Salienta-se que devido à creche ter sido uma instituição responsável, apenas, pelos cuidados básicos da criança, o processo de construção da identidade da educação infantil foi afetado, de forma que ainda há resquícios de pensamentos ligados a instituição como um lugar de encargos higienistas e sanitaristas. Além do que, nessa vertente, há, claramente, a separação entre quem cuida e quem educa as crianças, como se isso fosse possível; o que se encontra nos depoimentos das estagiárias.

De acordo com Oliveira (2011, p.100), “as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”. Nas palavras da autora, “a preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (OLIVEIRA, 2011, p.101).

Percebemos que, apesar das mudanças, a visão exposta por Oliveira, ainda persiste, o que compromete a atuação e formação para a docência das estagiárias, que pode deixar de compreender o ato de trocar de fraldas, por exemplo, como uma dimensão relacional, envolvendo aspectos do cuidado e da educação.

Chamamos atenção, no entanto, a premissa destacada por Kuhlmann Jr. (2011),

que não há uma dimensão assistencialista deslocada de um pensamento pedagógico, considerando a perspectiva de uma educação voltada a formação para a submissão e o disciplinamento, como um atendimento em que prevalece um caráter de favor e dádiva aos menos favorecidos socialmente. Ou seja, não se pode deduzir que o cuidado se relaciona diretamente ao atendimento assistencialista, sem que esteja presente o viés educacional.

Em sendo assim, a divisão do trabalho é algo que precisa ser seriamente repensado, no contexto da dimensão do educar/cuidar e formação integral da criança, para que desabafos como da estagiária 2, deixem de acontecer:

Então, eram duas estagiarias, sendo que uma tinha que dar assistência a essas duas crianças com síndrome de down e a outra daria assistência aos outros alunos, que era no total 16 crianças. A gente fazia um revezamento entre um ou outro, mas tinha momentos que ficava as duas no banheiro, justamente para dar banho, que como era tempo integral tinha toda aquela questão de arrumar para sair pro café, tirar a farda, vestir a roupa pra ir pro café, do café, parque, atividade em sala, banho, almoço, escovar os dentes, botar pra dormir. Então a manha era toda assim...

Apontamos a proeminência das atividades relativas aos cuidados básicos, sem a percepção que são momentos significativos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. De maneira que a estagiária deixa de compreender que tudo o que se refere à criança pequena é formador da pessoa, organizador de seus esquemas afetivos, sociais e cognitivos. Fica a sensação de que as situações de cuidados e educativas são distintas, sendo o cuidar uma ação subalterna, de menos valia.

Ressalta-se, ainda, a proeminência, nas rotinas, de ações estanques e adultocentricas, que deixam de priorizar os eixos básicos do trabalho pedagógico – as interações e as brincadeiras. Tal situação revela, também, a divisão do trabalho docente, pois fica evidente a organização estrutural e pedagógica a partir das necessidades e olhar do adulto.

Vale salientar que a criança, nos seus primeiros passos na escola, é um ser ativo, que precisa construir sua autonomia. Para tanto, as ações devem ser planejadas por todos os envolvidos no trabalho pedagógico. Por isso, o estagiário, como um futuro docente, deve participar dos planejamentos, para que com isso possa desenvolver melhor suas atividades, além de compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem da criança, assim como, unir a teoria vista na universidade com a prática exercida na instituição de estágio.

As três estagiárias afirmaram que não participavam dos momentos de planejamento, juntamente com as professoras de sala de aula. Uma fala que chama muito atenção é a da estagiária 2, que afirma:

O planejamento é um elemento essencial para sala de aula, ... não nos é passado, a gente não participa, eu nunca participei de um planejamento específico da sala, participei de dois planejamentos coletivos, mas era pra resolver a questão da festa da colheita e da cantata de Natal, que a diretora já trazia pronto. Ela dizia “nós vamos fazer isso, isso e isso”. Pronto. Não tinha aquela questão de troca.

Além do fator de não planejar com a professora, tem o agravante de ficar claro, a partir da fala da estagiária, indícios de uma gestão arbitrária, distante da defesa por um espaço escolar democrático, em que todos têm voz e as decisões são tomadas em conjunto. Faz-nos refletir, como as escolas estão formando sujeitos reflexivos e críticos se nem mesmo o professor tem voz?

Os aspectos demarcados sinalizam lacunas significativas no tocante a formação inicial docente, na ausência de inter-relações necessárias a postura crítico-reflexiva do ser professor, que constrói seus conhecimentos e saberes numa profusão de ideias, concepções e teorias, a partir das experiências vivenciadas no contexto de trabalho, junto com o seus pares e na interação com as crianças.

CONSIDERAÇÕES

Eis que novos ares revelam desafios, inconsistências, dicotomias. O campo da educação infantil é profícuo para criação de experimentos, que beiram ao amadorismo e a visão assistencialista, distante da luta pela profissionalização docente e por uma educação de qualidade referenciada. Criou-se um espaço para o estagiário remunerado, que se assemelha ao lugar ocupado por um auxiliar, que fica responsável, pura e simplesmente, pelos cuidados básicos de higiene e saúde, sem adentrar as especificidades do trabalho docente, como um aprendiz em processo de formação.

Prevalece à dicotomia educar e cuidar nos fazeres docentes, expresso na divisão do trabalho e na rotina escolar, além de discordâncias entre as políticas públicas e as formas de efetivação do atendimento, sendo imperioso rever a organização do quadro docente, tendo em vista um compromisso ético, estético e político com a educação infantil.

Por outro lado, o estudo empreendido, abre um leque de questões, que precisam ser investigadas, na perspectiva de ao descortinar os cenários de atendimento a criança pequena, provocar reflexões e induções de políticas condizentes com o cuidado e a educação que as crianças merecem e necessitam, além da valorização profissional e da formação docente continuada, requerida a docência na educação na infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11. 738 de 16 de julho de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, (2008b).

BRASIL. Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, (2008).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, (1996b).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução nº 002/2012, do Conselho Municipal de Educação. Natal: CME, 2012.

BRASIL. Resolução nº 004/2007, do Conselho Municipal de Educação. Natal: CME, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.16)

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. Simpósio “Ethics and humanities: dealing with in contemporary research” **Fifth Congress of the International Research and Activity Theory**, Amsterdam, June, 2002.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de; COSTA, Leide Dayana Pereira de Freitas. **O estágio não obrigatório no contexto da formação inicial do pedagogo**. Textura, v. 19 n. 41, set./dez. 2017. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2388/2426> . Acesso em: nov/2017.

VIEIRA, J.D. **Valorização dos profissionais**: carreira e salários. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 415, jul. /dez. 2014.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e Emprego na Educação Infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154 Maio/Ago. 2013.

O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE

Roberta Ravaglio Gagno

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Curitiba - Paraná

RESUMO: O objetivo principal desta comunicação é refletir sobre a construção da cultura profissional do pedagogo, em especial no que tange aos processos de trabalho, sua interferência nessa construção, as condições e políticas educacionais no Paraná. O pedagogo, no exercício de seu trabalho profissional, é imbuído de inúmeras responsabilidades, sejam elas educacionais, sociais, culturais ou políticas. Pretende-se refletir a respeito das relações dependentes de condicionantes desse com a natureza e a sociedade principalmente no que concerne a política paranaense e suas interferências na construção da cultura docente. Nesta comunicação, a metodologia dialética foi utilizada com a convicção de que se sustenta na não exclusão de nenhum dado ou conhecimento produzido, mas os incorpora e supera numa síntese mais compreensiva. Por meio do método dessa pesquisa foram perquiridos os vestígios da realidade indo aos sujeitos trabalhadores da educação. Buscou-se as formas existentes na formação cultural nesses agentes educadores, pois se entende tratar de um fenômeno condicionado pelos acontecimentos que o circundam, a educação

não existe isolada, mas em conjunto com a natureza e a sociedade às quais pertencem. O artigo articula considerações baseadas nos seguintes autores, Bauman, Marx, Heller, Gramsci, Ianni, Konder, Saviani, Kosik, Ball, dentre outros. Aborda-se o perfil do professor pedagogo, a cultura social e as condições de trabalho no Paraná sob a ótica da teoria do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Cultura docente; Consciência de Classe; Políticas Educacionais, Educação.

ABSTRACT: The main purpose of this communication is to reflect on the pedagogue's professional culture construction, especially with regard to the work processes, its interference in this construction, the educational conditions and policies in Paraná State. The pedagogue, in the professional activity exercise, is imbued with numerous responsibilities, whether they are educational, social, cultural or political. The intention is to reflect on the relations which depend on conditions of this with the nature and the society, especially when it comes to the politics in Paraná and its interferences in the teaching culture construction. In this communication, the dialectical methodology was used with the conviction that it is based on the non-exclusion of any data or produced knowledge, and it incorporates and surpasses

them in a more comprehensive synthesis. Through this research method the reality traces were questioned among the education workers. The existing forms have been sought in the educational agents' cultural formation, because it is understood to be a conditioned phenomenon by the events that surround it, the education does not exist in an isolated way, but together the nature and society to which they belong to. The article articulates considerations based on the following authors, Bauman, Marx, Heller, Gramsci, Ianni, Konder, Saviani, Kosik, Ball, among others. From the work theory perspective it is approached the pedagogue teacher profile, the social culture and the working conditions in Paraná.

KEYWORDS: Work, Teaching culture; Class Consciousness; Educational Policies, Education.

O PROFESSOR PEDAGOGO

Refletir a respeito de como se constitui o profissional pedagogo na sua relação com o meio em que está inserido, ou diante das contradições e da realidade enfrentada, quais as situações que o constituíram e o constituem no cotidiano e, para o compreender não apenas no plano da imediaticidade, mas, principalmente, entender a cultura profissional docente no histórico de suas relações e diante de que intervenientes ele está incluído, foi condição precípua para a efetivação dessa pesquisa. Vale lembrar a reflexão de Agnes Heller (2008) quando afirma que os homens fazem sua própria história por meio da imanência, da subjetividade e da objetividade. Nela o homem aspira fins que são determinados pelas circunstâncias que, por sua vez, modificam essas aspirações. Assim se constitui o professor pedagogo, também a partir de objetivos, sonhos, na convivência e na relação com o meio, com as demais pessoas e com as políticas e práticas que interferem em seu trabalho. Um constituir-se modificado a cada dia nesse relacionar-se ininterrupto e constante.

A escolha da temática se justifica pela necessidade de examinar a cultura profissional docente diretamente articulada aos aspectos legais das políticas educacionais que interferem na sua constituição. São elas que regulam a atuação desse profissional, a formação e a sua percepção das relações estabelecidas entre a prática e a teoria, questões pertinentes à especificidade do trabalho por ele desenvolvido. É uma cultura vivenciada, muitas vezes por esse profissional no interior dos sistemas nos quais ele atua, que não pode ser silenciada, pois cabe à academia desvelar a homogeneidade aparente expressada pelas formas de nivelamento que as políticas, a sociedade e os meios de comunicação de massa tratam essa profissão. Esse nivelamento se dá quando os sistemas não observam uma série de questões que afetam diretamente a constituição da cultura profissional, como a realidade diferenciada de cada escola e a formação continuada padrão, por exemplo. Uma compreensão que precisa se dar no cotidiano do trabalho no interior das escolas e das salas de aula, experiências que ultrapassam currículos, legislação, planejamentos e avaliações, mas

que tratam sobre o professor pedagogo em sua totalidade, e mais, na construção da cultura profissional docente. Cabe ressaltar a inexistência de um estudo aprofundado, científico e sistematizado sobre a cultura profissional docente.

O professor pedagogo, ao se relacionar e ao constituir uma determinada cultura profissional, transforma o meio em que está inserido e transforma a si mesmo, numa relação dialética que modifica o conjunto das relações. Esta é também constituída no processo de trabalho que, por sua vez, é a atividade por meio da qual o homem se relaciona com a natureza e produz. É a realização do ser social, que é fundamental na constituição humana enquanto uma “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza” (MARX, 1996, p. 50). O processo de trabalho é uma atividade direcionada para um objetivo: a produção de valores de uso para satisfazer as necessidades humanas, propiciada pela apropriação da natureza.

Pelo compromisso social que desempenha, o professor pedagogo precisa compreender essas questões para formar uma consciência comum sobre os problemas sociais, dando-lhes novas interpretações a fim de superá-los, pois “A mesma condição alienada de sua existência, como classe, constitui a base da sua posição crítica” (IANNI, 1988, p. 61). Esse profissional precisa conhecer-se enquanto ser social imbuído de uma cultura construída ao longo da história, ancorada na cotidianidade, nas relações humanas, nos fatos enquanto processo, e de seus intervenientes, de forma a manter uma postura crítica e revolucionária diante da realidade. Precisa definir o objetivo de seu trabalho revestindo-se de conhecimentos técnicos e éticos. Esse perfil contribui para a criação da cultura, medeia as relações entre o homem e a natureza; tem, portanto, um compromisso com a verdade, responsabilidade diretamente ligada à sua história e à história da comunidade que está desenvolvendo seu trabalho, independentemente do nível de ensino em que seu trabalho esteja atrelado. Isso o obriga a refletir a respeito do produto do seu trabalho, o destino das suas ideias, a consciência que produz e o exemplo que se perpetua no entendimento dos alunos, famílias e comunidades.

A CULTURA SOCIAL

O termo cultura pode ser conceituado como hábitos e capacidades adquiridos pelo homem na convivência em uma sociedade; envolve costumes, conhecimentos, crenças, que interferem diretamente nas práticas cotidianas desse sujeito. São múltiplas as determinações que marcam (precedem e sucedem) a construção da cultura e constituem o indivíduo. Para Marx e Engels (2007) esses indivíduos não se explicam por si mesmos, mas no conjunto das relações que estabelecem e determinam. O que são está diretamente relacionado às condições materiais, ideológicas e de produção a que estão submetidos.

Demerval Saviani considera que: “Cultura é o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como é o resultado dessa transformação” e explicita: “No processo de autoproduzir-se, o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca

a cultura”. (2007, p. 122-123). O que conduz à compreensão de que não há cultura sem o homem e não há homem sem cultura.

É um sistema complexo, que compreende uma rede de atividades e com significados compartilhados. O sujeito não é consciente de forma plena desse processo, que é redefinido com a prática coletiva em função desses múltiplos fatores criados e assumidos pelo ser humano. Tem-se que “[...] o homem é um ser social, [...] sempre age, pensa, sente como um sujeito social; e isto antes ainda de tomar consciência de tal realidade ou até mesmo para dela se dar conta” (KOSIK, 2002, p. 85).

Sendo um termo complexo, pode também ser utilizado como ideologia para legitimar um determinado tipo de direcionamento político e/ou o poder (BAUMAN, 2012). Ao se estipular a cultura da escola, a cultura do museu, a cultura da fotografia, direciona-se um modo de vida de um determinado grupo de pessoas que se unem nesta ideologia, posto que, essas pessoas pertencem a um determinado local ou classe, profissão e geração. A constituição dessa cultura ocorre quando as pessoas compartilham também os modos de falar, de proceder, os saberes em comum, os sistemas de valores, e ainda, uma autoimagem coletiva de pertença a uma determinada classe ou grupo.

A cultura é, também, essencialmente política em função de se apresentar enquanto um terreno de disputa, das condições históricas e de um processo contínuo de resistências e dominações em nome dela. “A cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos” (EAGLETON, 2011, p. 184). Nesse direcionamento a cultura “É ao mesmo tempo uma entidade feita pelo homem e uma entidade que faz o homem; [...] relaciona-se ao ser humano em sua qualidade tanto de sujeito quanto de objeto” (BAUMAN, 2012, p. 128-129).

Concebe-se que a cultura é também constituída no processo de trabalho, que, por sua vez, é a atividade por meio da qual o homem se relaciona com a natureza e produz. É a realização do ser social, que é fundamental na constituição humana, enquanto uma “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza” (MARX, 1996, p. 50). O processo de trabalho é uma atividade direcionada para um objetivo: a produção de valores de uso para satisfazer as necessidades humanas pela apropriação da natureza.

É uma relação intensa e permanente entre ser humano e natureza, quando o homem a transforma e também se transforma. É nesta via de raciocínio que se entende o movimento histórico em que o homem se constitui e é constituído. É o trabalho intencionado, acompanhado pela razão, segundo Marx, o que distingue os homens dos demais animais. Ao pensar, planejar suas ações, o ser humano se diferencia dos animais, que, por sua vez, produzem sua existência baseados no instinto. Essas transformações produzidas pelo homem não são espontâneas no meio natural.

O homem produz a si mesmo a partir de condições dadas, com isso ele produz sua existência nas relações que estabelece com os outros, consigo e com a natureza. É o homem, por meio de seu trabalho, das relações de produção estabelecidas, que

se constitui como homem e que, por conseguinte, é modificado e modifica a natureza (MARX, ENGELS, 2014). Esse processo ocorre em função, principalmente, do efeito das ideias humanas (VIEIRA PINTO, 1979). São as ideias desenvolvidas em conjunto com as ações humanas que complexificam as relações e propiciam transformações da realidade.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO PARANÁ SOB A ÓTICA DA TEORIA DO TRABALHO

As diferentes formas de organização do trabalho resultam na construção de diferentes homens, por isso é que se pode afirmar que a formação humana é diretamente perpassada por diversas formas históricas de produção. Os trabalhadores da educação vêm vivenciando novas condições de trabalho (ou a falta delas), marcadas por formas flexíveis, terceirização, controle externo, precarização, expansão do trabalho temporário, e essas mutações afetam diretamente o trabalho e a cultura profissional docente. E isso é absorvido de tal forma que interfere diretamente na prática pedagógica e nas relações estabelecidas com colegas e alunos. Mas, todas essas questões não são ‘uma sentença de morte’, onde o professor pedagogo precisa seguir à risca todas essas determinações sem possibilidade de mudanças. Incorpora-se o pensamento de Gramsci quando se afirma que não se pode ignorar a autonomia manifestada na criação cultural. Sempre há o elemento sujeito humano envolvido, por mais que esteja entre a miséria e o senso comum. Mesmo quando determinadas situações possam parecer irreversíveis.

Por outro lado, o Estado “organiza” a sociedade na medida em que admite a existência de injustiças, portanto, corrobora para que essas se perpetuem. Um exemplo disso é o ocorrido em abril de 2015, no Estado do Paraná. O governo, diante de uma manobra política, se apossou do dinheiro da aposentadoria de milhares de funcionários públicos do estado e alegou não ter caixa para honrar suas contas nos próximos anos. Com violência física contra professores pedagogos e demais funcionários, comprou instâncias legislativa e judiciária, onde as decisões seriam votadas. Nesse episódio as palavras de Marx, no ano de 1844, ainda se fazem atuais.

O Estado é a organização da sociedade. Na medida em que o Estado admite a existência de anomalias sociais, ele procura situá-las no âmbito das leis da natureza, que não recebem ordens do governo humano, ou no âmbito da vida privada, que é independente dele, ou ainda no âmbito da improbidade da administração, que é dependente dele. “[...] todos os Estados buscam a causa nas falhas casuais ou intencionais da administração e, por isso mesmo, em medidas administrativas o remédio para suas mazelas”. (MARX e ENGELS, 2010, p. 38-39).

O que dizer então de um Estado que não só corrobora com as anomalias, mas que as produz? Que desrespeita o professor e o funcionário enquanto ser humano? Que coloca a culpa exclusivamente nestes pela pouca qualidade do ensino? Que afirma em rede nacional que professores são manipulados e manipuláveis por organizações

políticas contrárias e de esquerda, que são utilizáveis como massa de manobra? (GLOBO, 2015)

A posição dos professores pedagogos é complexa, pois não são meros fantoches do sistema, mas são constituídos por este. Alguns participam de lutas históricas pela educação e pela emancipação das classes populares, e são oprimidos pelo poderio do Estado e seus *lobbies*, utilizados para a perpetuação no poder, para obtenção ou manutenção de regalias e vantagens. E tudo isso em função do capital e dos interesses dominantes.

Pode-se refletir sobre as palavras de Marx, que muito embora tenham sido direcionadas para o trabalho da fábrica, cabe, em certa medida, ao docente do estado do Paraná, no contexto atual:

[...] no processo de produção capitalista, não é o trabalhador que usa os instrumentos de produção. Ao contrário: os instrumentos de produção – convertidos em capital pela relação social da propriedade privada – é que usam o trabalhador. Dentro da fábrica o trabalhador se torna um apêndice da máquina e se subordina aos movimentos dela, em obediência a uma finalidade – a do lucro – que lhe é alheia. O trabalho morto acumulado no instrumento de produção suga como um vampiro cada gota de sangue do trabalho vivo fornecido pela força de trabalho, também ela convertida em mercadoria, tão venal quanto qualquer outra. (MARX, 1996, p. 34).

O desenvolvimento da produção é transformado em exploração e domínio sobre os trabalhadores, alienando-os e degradando-os. O professor pedagogo, em seu trabalho, obedece à máquina do sistema burocrático, que é o Estado, que por sua vez também se orienta pelo capitalismo. No Paraná o governo iniciou, em 2015, um processo de fechamento de 150 escolas, visto que, de acordo com o argumento das autoridades, têm poucos alunos e salas e espaços ociosos.

Onde está a qualidade que se cobra dos professores? Em salas lotadas? Escolas também cheias? Sem investimento público? O governo alegou otimização de salas e respeito aos recursos públicos, que devem ser utilizados de forma eficiente (nas palavras do próprio governo divulgadas amplamente na mídia). Cabe ressaltar que no início do ano de 2015 mais de 2 mil turmas foram fechadas e que, devido a isso, as salas de aula estão lotadas (GLOBO, 2015).

Todo esse comportamento gera a construção de uma ideologia de proteção ao sistema e muitos trabalhadores/professores pedagogos nem percebem esses meandros da política, internalizados por meio de cursos, de sentimentos voltados à ética, destacando a participação de todos nas escolas como importante para a tomada de decisões. Mas, será que as decisões podem ser realmente tomadas, ou se finge tomá-las? Vive-se em nome de uma pseudoparticipação que pode ser destruída em segundos por um estado governado em bases autoritárias. Ou ainda, se apregoa a não participação, um não envolvimento político efetivo da classe, quase como um apoliticismo, quando a atividade humana é demonstrada como duas esferas distintas e contraditórias, como a vida pública e a vida privada. Cabe ressaltar que “A ilusão do apoliticismo nasce da alienação”. Nesse caso, “[...] a alienação possibilitou o

aparecimento dessa ilusão segundo a qual a atividade do indivíduo na esfera de sua vida particular permitiria um abandono de suas responsabilidades como cidadão” (KONDER, 2009, p. 183).

Na semana pedagógica preparada pelo estado para todas as escolas no primeiro semestre de 2016 (PARANÁ, 2016), essas questões foram amplamente abordadas. O material versava a respeito dos direitos humanos, da ética, da dignidade humana, da democracia na educação, com o discurso de se promover um ensino voltado para a transformação social. Nesse mesmo material constava entrevista com o Sr. Deputado Ademar Traiano, falando sobre um programa de combate à corrupção. Vale lembrar que esse mesmo deputado é investigado em diversos processos, isso sem contar sua postura diante do movimento de professores e funcionários em abril de 2015. O referido político direcionou as votações a favor do governo e contra o funcionalismo público. Questões como equidade e equiparidade são abordadas, no entanto, o que o estado deixa de abordar nessas formações continuadas são questões como condições de trabalho, falta de verbas, violência, recursos estruturais. O material é insuficiente para uma formação com qualidade aos profissionais da educação, além de ser fragmentado e com informações e depoimentos duvidosos e tendenciosos. Esse tipo de formação valoriza o preenchimento de tabelas e planilhas em detrimento de estudos aprofundados sobre temáticas relevantes para a realidade das escolas e profissionais da educação. Essa é uma questão que remete ao conceito de ‘cegueira moral’, utilizado por Bauman e Donskis (2014, p. 18), definida como sendo “voluntariamente escolhida e imposta ou aceita com resignação”, pois traz conceitos ilusórios que são construídos por tecnocratas a fim de perpetuar uma dada situação.

No entanto, é importante observar que essas condições não estão dadas simplesmente. É necessário que esse profissional da educação também se envolva e cobre mudanças da mantenedora, assunção de compromissos que são da sua responsabilidade.

Sem querer subestimar a eficácia de tais fatores ideológicos, é preciso constatar, no entanto, que a combatividade de uma classe é tanto maior quanto melhor for a consciência que ela puder ter na crença de sua própria vocação, quanto mais indomado for o instinto com que é capaz de penetrar todos fenômenos conforme seu interesse (LUKÁCS, 2012, p. 168).

Mesmo que por vezes a realidade mostre o contrário, na luta contra a desigualdade e a injustiça se avança um pouco sempre, mesmo que o retrocesso pareça inevitável. Na linguagem popular diz-se que ‘se anda um passo para trás, mas um para frente’. É um combate constante pela consciência.

Outro exemplo do que ocorreu no estado do Paraná, desde o final de 2014, foi a redefinição de um direito da comunidade escolar, a saber, a eleição de diretores. Após um ano, a lei foi finalmente sancionada em 14 de outubro de 2015. Segundo o governo do PSDB, as eleições ocorreram no dia 04 de dezembro daquele ano. A aprovação dessa lei na ALEP (Assembleia Legislativa do Paraná) causou discussões

e polêmicas entre governo e oposição, principalmente no que tange a universalização do voto, que anteriormente era paritário; e no que diz respeito à duração do mandato, antes de três anos e agora de quatro, e a possibilidade de reeleição sem limite. Cabe destacar que a eleição é apenas um dos mecanismos de gestão escolar democrática. Aliado a isso, tem-se o funcionamento dos Conselhos Escolares, das Associações de Pais e Mestres, dos Conselhos de Classe e dos Grêmios Estudantis, por exemplo. O cerceamento de qualquer uma dessas instâncias colegiadas demonstra o que Ball explica a seguir:

Na sua forma mais visceral e íntima, o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional – por exemplo, nas economias de valor-aluno, por meio de remuneração por desempenho, gestão de desempenho e flexibilização e substituição do trabalho. As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores (BALL, 2014, p. 64).

Mais um exemplo a ser citado neste mesmo estado é sobre o Conselho Deliberativo de uma Universidade, que decide os rumos dessa instituição e, posteriormente, essas decisões, que eram legais, dentro do esperado pela comunidade acadêmica, são barradas pelo governo. São modelos “[...] de administração da educação baseado em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada” que não possibilita “[...] mudanças, participação, ou criatividade” (FERREIRA, 2000, p. 308). Observa-se que no governo atual, no Paraná, há muitas organizações a serviço da economia neoliberal que direcionam o poder do Estado com vistas à troca de favores, evidenciando sua estruturação em redes com a iniciativa privada, “[...] as organizações de redes são opacas, consistindo, em boa parte, de trocas sociais informais, negociações e compromissos que se constituem ‘nos bastidores’” (BALL, 2014, p. 33). As decisões envolvem participantes diversos, porém não de direito, mas ligados a compromissos, influências, finalidades ligadas a uma determinada rede de relações, de onde advém esse suporte e de interesses políticos e econômicos.

Como consequência desse tipo de comportamento, observa-se que os professores pedagogos, em conjunto com os demais profissionais do sistema de educação, estão sendo tomados como simples apêndice da máquina estatal. São vistos como instrumentos de conchavos políticos para se obter algum tipo de benefício. Assim, tais profissionais precisam se adaptar constantemente a esses direcionamentos e, conseqüentemente, sofrem uma precarização de seu trabalho. Estão sujeitos a diferentes formas de controle administrativo e burocrático, visto que desenvolvem seu ofício em instituições completamente hierarquizadas e burocráticas, trabalham em condição de funcionários assalariados e, com isso, sofrem uma série de formas de coação e controle.

Compreender essas relações da profissionalidade do trabalhador docente, a desigualdade social e a necessidade de se construir uma sociedade mais igualitária, emancipada e justa, é mister, de forma a superar a concepção taylorista e fordista

que infelizmente ainda hoje apresentam resquícios na educação. Para tanto, os educadores precisam ser educados, conforme ressaltou Marx (1854), na terceira tese sobre Ludwig Feuerbach. Essa educação é uma tarefa árdua com a finalidade da transformação social.

Como foi observado ao longo da exposição, a educação também pode ser uma mercadoria ou pode se submeter à lógica do capital, em uma sociedade dirigida pelo capital, mesmo tendo como mantenedores os órgãos públicos. Corroborando o pensamento de Saviani (2007), o mercado não é absoluto: pensar que ele seria absoluto significaria adotar uma posição de determinismo, o que aqui não é o caso, pois envolve diversos fatores socialmente manifestados, em ações recíprocas e complementares.

Nesse contexto, a formação profissional é imprescindível no sentido de preparar professores pedagogos para o desenvolvimento da identidade e autonomia com suas bases na coletividade e no âmbito social, com a finalidade de lutar pelos seus direitos e pela emancipação da classe, visto que esses profissionais exercem uma função de orientação na sociedade, e podem ser considerados intelectuais. Profissionais que atuam com pessoas, principalmente das classes mais exploradas e necessitadas, precisam estar preparados para auxiliar a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em decorrência tem-se que “Somente de um trabalho comum e solidário de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca é que nascerá a ação concreta de construção” (GRAMSCI, 2004 b, p. 245).

Uma das formas de adquirir essa compreensão é o envolvimento com as situações sociais, políticas e culturais da sociedade em que atua, além do estudo e reflexão sobre essas questões. Uma tarefa que exige dedicação e disciplina, que desenvolverá a consciência de ser um homem individual, porém histórico e coletivo, por meio do desenvolvimento da consciência de classe

[...] o processo de tomada de consciência de classe operária desenvolve-se ao longo das suas próprias lutas, como classe. Isto é, a classe operária não se constitui apenas porque o regime capitalista se desenvolve; ela se forma na medida em que luta contra as relações de alienação em que se acha inserida. É no curso dessa luta que acaba por identificar toda a hierarquia dos seus inimigos, até compreender o Estado burguês como núcleo do regime em que se funda a sua alienação (IANNI, 1988, p. 46).

De acordo com a concepção marxiana e gramsciana, um ser humano histórico, concreto e ativo se define no conjunto dessas relações sociais que estabelece, que transforma e é transformado a partir de tais relações. Um profissional cuja existência e essência caminham ao largo, na universalidade do constituir-se humano com vistas à transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Cada profissão constrói sua cultura e com ela uma linguagem própria, um modo

de tratar assuntos e situações peculiares que interfere na sociedade e recebe a sua interferência. O professor pedagogo também está inserido em uma sociedade, um ambiente cultural que desenvolve direcionamentos relacionados a uma série de questões recebendo suas interferências e nele interferindo.

No cotidiano, cabe ao professor pedagogo conviver com a diversidade dessas práticas, as políticas e os relacionamentos nas instâncias diferentes da sua, como mantenedoras, instituições de saúde, de justiça, ONGs e empresas. Tudo isso interfere diretamente na construção da cultura, visto que essa não pode ser explicada isoladamente, pois está entrelaçada a relações dinâmicas que, por sua vez, remontam à necessidade de concebê-las na sua totalidade, já que se compõem pela multiplicidade de relações, interações, conflitos, contradições e ligações. Essas relações constroem uma experiência social, e a sociedade interfere na constituição das culturas individuais, sem definir cada sujeito, pois esse também interfere e constrói a sua individualidade, que é modelada e remodelada a todo instante em uma relação mútua.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Educação Global S.A. *Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. DONSKIS, Leonidas. *Cegueira Moral – A perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. 2ª Ed. Tradução: Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. IN: FERREIRA, Naura S. Carapeto e AGUIAR, Márcia Â. da S. (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

GLOBO. *MP Responsabiliza Beto Richa por operação policial de 29 de abril*. 29/06/2015. Disponível em <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/06/mp-pr-responsabiliza-beto-richa-por-operacao-policial-do-dia-29-de-abril.html>. Acesso em 11 mar. 2016.

GRAMSCI, Antônio. *Escritos políticos*. V.1 e 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IANNI, Octavio. *Dialética e capitalismo*. 3ª Ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Ed Vozes, 1988.

KONDER, Leandro. *Marxismo e alienação: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Tríblio. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF / Martins Fontes, 2012.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. *O capital* – v. 1. 1996. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf. Acesso em: 14 jul. 2015.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Lutas de classes na Alemanha*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara - Onze teses sobre a educação política*. 39ª Ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2007.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Teoria da Cultura*. IN: VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

O TRABALHO EM EQUIPE E A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO

Valmir Pereira

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – PB

José Cândido Rodrigues Neto

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – PB

Maria Aparecida da Silva Bezerra

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – PB

RESUMO: Partindo do pressuposto marxista de que vivemos em uma sociedade dualista de classes, em que de um lado está a elite dominante detentora dos meios ideológicos e de produção, e de outro lado há uma classe trabalhadora que vende sua força de trabalho, é possível extrair como consequência lógica disto que esse antagonismo de classes se estende para a educação, criando assim, um dualismo educacional, mantido por dois tipos de escola: aquela que forma a classe operária para o mercado de trabalho, e a outra escola, destinada a formar as elites, para que estas mantenham o domínio intelectual na sociedade capitalista. Partindo deste pressuposto e tendo em vista que o toyotismo é o modelo de organização da produção em voga, investigaremos suas repercussões e influências na educação, especialmente sobre a formação da mão de

obra, as práticas escolares e educacionais. Para realizar este estudo recorreremos a uma pesquisa bibliográfica e de revisão de literatura que terá como referencial teórico alguns conceitos do pensamento Marxista, principalmente a noção de antagonismo de classes, presente no *Manifesto do partido comunista*, de Marx e Engels, o texto intitulado *O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias*, de Saviani, para compreender a noção dos dois tipos de escola, refletindo o antagonismo de classes. Assim, explicitaremos a existência do antagonismo de classe e em seguida apontaremos alguns dos impactos do toyotismo na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, capitalismo, toyotismo.

ABSTRACT: Going from the Marxist premise that we live in a dualistic society of classes, where we find on one side the dominant elite who wields the production and ideological ways, and on the other side there is a working class who sells their work, is possible to extract as logical consequence the classes antagonism in the educational field, creating an educational dualism, maintained by two types of schools: the one which makes the working class ready to the market, and the other which is destined to make the elite, so they keep the intellectual dominance in the capitalistic society. From this

point and keeping on mind that the model of organization is the Toyotism in education, we will investigate it's repercussion and influences in the education , especially on the formation of work force, the scholarly and educational practices. To perform this study we investigate a biographic research and literary review that will have as theoretical reference some concepts of Marxist thought, especially a notion of classes antagonism , contained in *Manifesto do Partido Comunista*, whitened by Marx and Engels and the text named *O trabalho como principio educativo frente as novas tecnologias*, from Saviani, to understand the difference from the two types of school. Therefore, we will make explicit the dualism between classes and following we will point some impacts of Toyotism in education.

KEYWORDS: Education, Capitalism, Toyotism.

1 | INTRODUÇÃO

Levando-se em consideração que o toyotismo é o paradigma produtivo implantado na sociedade vigente, se faz necessário refletir quais são as implicações disto para a educação escolar, tendo em vista que os discursos hoje em voga atribuem a ela a tarefa de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e para a cidadania. Este tipo de discurso está inserido na perspectiva de uma sociedade que apresenta uma divisão de classes, que é explicitada de diversos modos, sendo a educação um deles. Assim, temos dois tipos de educação: uma que prepara mão de obra para o sistema capitalista e outra que desenvolve as diversas potencialidades do indivíduo, preparando-o para as atividades intelectuais. Sendo que a primeira é destinada às classes menos favorecidas economicamente e a segunda é destinada às classes mais abastadas e detentoras do domínio económico e ideológico. Desse modo este antagonismo de classes:

[...] marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstitui a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente á formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 1994, p.159).

Desse modo, se existe dois tipos de educação e uma delas visa formar mão de obra qualificada, para assim perpetuar esta situação de exploração, esta mão de obra preparada precisa estar apta para suprir as demandas do paradigma de produção vigente no mundo capitalista. Este é o modo de produção toyotista, que está baseado em uma produção flexível. Destarte, se o toyotismo é o modelo de produção em voga, como produzir uma mão de obra para suprir as necessidades deste modelo? E como estas exigências, do modelo Toyota, se refletem na educação? Quais práticas escolares e educacionais evidenciam a adequação de uma preparação aos moldes do toyotismo? Esta são algumas das questões que procuraremos discutir ao longo deste

artigo.

2 | O TOYOTISMO E O TRABALHO EM EQUIPE

O Toyotismo caracteriza-se pela flexibilidade da produção. Neste modelo se produz apenas o necessário, reduzindo assim os estoques e o desperdício de material. A ideia aqui é maximizar a capacidade produtiva e o tempo gasto para se produzir, garantindo, assim, maiores lucros. O modelo Toyota traz consigo uma modificação nas relações de trabalho, exigindo uma maior qualificação por parte do trabalhador, neste contexto ele precisa estar apto para exercer mais de um tipo de função, tornando-se assim polivalente. Com o intuito de ganhar tempo e eliminar o “tempo morto”, o toyotismo adota o trabalho em equipe, sendo este monitorado por um líder.

Essas características passam ao trabalhador a impressão de que ele está sendo mais participativo, entretanto, ainda prevalece aqui a exploração que o trabalhador sofre por parte do sistema capitalista. Sua força de trabalho é alienada e as empresas lucram através da mais-valia, que é o excedente de valor produzido pelo trabalhador e que vai muito além dos gastos com a sua força de trabalho. Este excedente é apropriado pelo burguês dono do meio de produção onde o operário trabalha. A mais-valia é uma das formas pelas quais o sistema capitalista se perpetua e se mantém funcionando às custas do trabalho explorado e alienado. Não fossem a mais-valia e a exploração do trabalho alienado, os trabalhadores deveriam receber salários bem melhores, pois aquilo que produzem vale mais do que aquilo que ganham. Sendo assim, no modelo capitalista o salário dos trabalhadores não corresponde àquilo que eles produzem, e estes acabam recebendo salários inferiores ao que realmente deveriam receber. É esta situação de exploração que propicia os grandes lucros da classe burguesa e, por isso, esta classe busca manter tal situação.

Sendo assim, a “[...]condição essencial para a existência e para a dominação da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o aumento do capital; a condição da existência do capital é o trabalho assalariado” (ENGELS, MARX, 2007, p. 60-61). Aquilo que o operário recebe por seu trabalho é o mínimo que ele necessita para que conseguir suprir suas necessidades mais básicas e vitais, este salário escamoteia a exploração presente no sistema capitalista, pois o valor de custo de um trabalhador para seu empregador é absurdamente menor que o valor que ele produz com o seu labor, este excedente de valor produzido pelo trabalhador é apropriado pelo burguês sob a forma de mais-valia.

No toyotismo também há uma forte competitividade entre os trabalhadores, aumentando, assim, a capacidade produtiva das empresas. Dentro da lógica de trabalho em equipe cada operário age como supervisor da produção de seu próprio grupo. Um dos objetivos visados pelo toyotismo com a implementação do trabalho em equipe é a diminuição da força de trabalho ociosa. A divisão de grupos de trabalhos (células)

permite que a produção se dinamize, pois agora espera-se que cada trabalhador seja polivalente para assim poder contribuir com o aproveitamento de sua equipe. A cada equipe é atribuída uma responsabilidade com determinada demanda de produção, e se esta não for cumprida a equipe inteira é responsabilizada. Assim, em cada equipe cada membro acaba se tornando um supervisor de seu companheiro. Desse modo, em cada célula:

Gerou-se um sistema de “gerencia pelo estresse”. Cada célula é responsabilizada pelo cumprimento de metas estabelecidas pela gerencia, decidindo com isso como distribuir as atividades de trabalho internamente entre os membros. Contrariamente ao sistema taylorista/fordista, a ideia é fazer que cada trabalhador conheça e compreenda, tanto quanto possível, o funcionamento dos postos e de toda célula e, se necessário, também de outras células (PINTO, 2013, P.75).

Deste modo, percebemos que o trabalho em equipe é estratégico para o funcionamento do modelo toyotista. Pois além de dinamizar a produção e eliminar o trabalho ocioso, decorrente da divisão de trabalho, instaura um rigoroso controle de qualidade que é garantido pela própria supervisão das equipes de trabalho. Assim passa-se a ideia de que o trabalhador participa de forma efetiva nos rumos da empresa e de que tem uma autonomia, desta forma acoberta-se a real situação de exploração. Sobre isto é dito que:

O processo de aumento da exploração do trabalho aparece travestido por uma ideia de maior autonomia do trabalhador. Desse modo, o operário se percebe como alguém que está controlando o processo produtivo. Além de aumentar a produtividade do trabalho, a estratégia capitalista objetiva angariar o consentimento passivo do trabalhador frente às inovações na organização do trabalho, o que implica em novas formas de subordinação do trabalho ao capital, principalmente pelo engajamento do trabalho na produção (SANTOS, 2011, p.146).

Tendo em vista que o trabalho em equipe garante o funcionamento do modelo de produção Toyota, a formação de força de trabalho para suprir as demandas desse sistema é atribuída à escola, pois ela é responsável pela formação para o mercado de trabalho. Sendo assim, inúmeras práticas e estratégias do toyotismo são incorporadas pela formação escolar, com o intuito de preparar trabalhadores adaptados às exigências desse modelo. Para que estes sejam as engrenagens que movimentarão a máquina capitalista, e desse modo perpetuar as explorações decorrentes desse sistema.

3 | TOYOTISMO NA ESCOLA

A escola, como reprodutora da sociedade, adquire as práticas e as normas que o meio social impõe, ou seja, interioriza e reproduz este modelo. Essa observação se faz importante para o presente trabalho por ser a premissa que introduz o motivo das escolas terem características de modelos de produção que surgiram no século XX e que desde então se mantém nos diversos âmbitos escolares.

Um modelo de produção que é ainda encontrado, com mais frequência, nas escolas é o modelo Toyota, que possui regras que são características de modelos

de produção que visam um maior acúmulo de capital em menor tempo (*just-in-time*). Neste modelo a cooperação em grupo é de extrema importância, por gerar mais lucro e valorizar o tempo, que se perdia antes quando um operário era responsável por apenas uma função. Assim alguns discursos, pretensamente inofensivos pregam a pedagogia da cooperação, sugerindo que a escola tem:

Em suas mãos a oportunidade de ensinar o que é mais importante para os alunos: adquirirem habilidades e aptidões que serão úteis para a vida e para o mercado de trabalho. A escola precisa ensinar cooperação. E a melhor maneira de fazê-lo é através de modelos de trabalhos em cooperação dentro de sala de aula (CARVALHO, 2000, p. 16. apud ASSIS, 2004, p.8).

A escola reproduz este modelo a partir do momento em que, como no modelo Toyota, ela incentiva para que o educando se torne polivalente e desenvolva múltiplas capacidades, que serão úteis para o trabalho em equipe, presente no modelo de produção das fábricas e indústrias.

Assim como no início do século XX, atualmente as classes mais economicamente privilegiadas recebem uma melhor educação, pois recebem uma educação que lhe prepara para desenvolver as diversas atividades intelectuais, formando-os para serem a elite hegemônica que perpetuará o modelo capitalista. Para a classe trabalhadora é oferecida uma educação que os forma para serem mão de obra barata e explorada, para que continuem alienados das reais condições de exploração em que se encontram. Assim, a educação oferecida para os trabalhadores é destituída de criticidade, pois desta maneira a elite burguesa passará a ter o controle ideológico sobre os explorados, não oferecendo chances para que estes possam agir e transformar a realidade em que estão mergulhados. Tendo em vista que:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante (MARX; ENGELS, 2007, p. 48, apud MACHADO, 2010, p.52).

Com efeito, a classe burguesa como sendo detentora dos bens materiais também estende seu poder para o plano ideológico e com isto torna-se detentora da maior parte da produção intelectual. É justamente este domínio duplo que as elites burguesas buscam manter para si, mantendo-se como classe hegemônica tanto no plano material como no plano intelectual. Uma das formas para que isto ocorra é por meio da divisão do ensino, para que a escola pública ofereça apenas aquilo que o filho do proletariado precisa para também se tornar trabalhador assalariado

Essa educação que é influenciada pelo toyotismo acaba excluindo as chances dos indivíduos mais humildes serem possuidores dos mais variados tipos de conhecimento, e também corta as esperanças de um emprego que lhe faça gostar do que faz, ou seja, este tipo de educação direciona o homem para um fim, sem se importar com o seu conhecimento adquirido e suas aptidões.

Podemos identificar traços do toyotismo nas escolas quando o professor divide a turma em grupos para realizar alguma apresentação, que na maioria dos casos seria tarefa dele, e acaba influenciando para que haja práticas que promovem a divisão de saberes. Ao ser estabelecida uma atividade em grupo, os alunos dividem o conhecimento em partes, tornando o saber fragmentado, pois raramente um aluno terá adquirido o conhecimento que o outro adquiriu, cada um estuda o que lhe convém para receber o reconhecimento por tal feito. Na divisão em equipe não há, na realidade, uma partilha mútua de conhecimento, isto se mantém apenas no plano ideológico, cada um reproduzirá apenas o que irá lhe beneficiar nas avaliações curriculares, estando aí presente também a competitividade, característica própria do toyotismo. O aluno precisa ser o melhor possível em sua atividade para ultrapassar seu colega, que agora se torna seu adversário, e ganhar um maior reconhecimento.

Diante do que foi exposto, podemos perceber que escola acaba se tornando uma mera servidora do sistema capitalista, formando indivíduos para um determinado modelo de produção. Algumas estratégias destes modelos são incorporadas pela escola, com o intuito de preparar os indivíduos para as exigências do trabalho e tendo em vista que o modelo toyotista é o que vigora no capitalismo atual, então os alunos da escola pública serão preparados justamente para servirem a este modelo. É justamente por isto que algumas práticas que se assemelham ao toyotismo ganham espaço na escola pública. Uma destas estratégias é o trabalho em equipe, que é uma forma encontrada pelo Toyotismo para obter mais lucro em menos tempo, com redução de gastos. Portanto, a escola que é oferecida às classes menos abastadas não visa formar intelectualmente os indivíduos, mas, visa formar uma classe trabalhadora explorada. Logo, esta escola não oferece condições emancipatórias aos educandos, mas, apenas reproduz as condições exploratórias impostas pelo sistema capitalista.

4 | CONCLUSÕES

Mais que abordar um modelo de produção é importante relacionar as práticas que tal modelo apresenta em determinadas instâncias e mais que isso verificar as influências que tais práticas exercem na vida dos indivíduos que dependem dessas instâncias. Levando-se em consideração que o toyotismo é o paradigma produtivo da sociedade vigente, se faz necessário refletir quais as implicações disto para a educação escolar, tendo em vista que os discursos hoje em voga atribuem a ela a tarefa de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Assim como no início do século XX, ainda hoje os filhos dos mais favorecidos economicamente recebem uma melhor educação, pois recebem uma educação que lhe prepara para todos os diversos âmbitos intelectuais, estes são preparados para exercerem os melhores cargos e perpetuarem a exploração do sistema capitalista. Em contrapartida a isso, a escola pública que é responsável por formar os filhos

dos trabalhadores incorpora diversas estratégias que visam formar uma massa de indivíduos alienados, para que estes tornem-se mão de obra alienada que manterá a exploração do sistema vigente.

Destarte, inúmeras práticas e estratégias do modelo toyotista são incorporadas pela formação escolar. O trabalho em equipe na sala de aula é uma destas práticas que se alinham à estrutura de funcionamento do toyotismo, e que têm como intuito preparar trabalhadores adaptados às exigências desse modelo, para que estes se tornem trabalhadores com desenvoltura e hábeis no modelo de produção das fábricas. Estes trabalhadores deverão ser as engrenagens que movimentarão a máquina capitalista, para deste modo perpetuar as explorações decorrentes desse sistema. A escola ao se alinhar a esta proposta de formação para o trabalho, acaba sendo uma veiculadora de ideologias que permitem a manutenção das explorações já apontadas neste texto. Sendo assim, concluímos que a escola ao incorporar estratégias que atendem ao mercado, acaba sendo apenas uma mera reprodutora das explorações decorrentes da divisão de classes, ao invés de ser a responsável pela formação intelectual e crítica dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M.M. da, PADILHA, A. M. L., **Pedagogia da cooperação: a cartilha Toyotista na educação**. 2004. Disponível em: < www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1221/1035 > Acesso em: < 01 de Dezembro. 2014: 23:04:55 >.

COSTA, C. **Sociologia: Introdução à ciência da sociedade**. São Paulo: Moderna, 2005.

DROIT, R-P. Marx e o mundo de cabeça para baixo. In: _____. **Filosofia em cinco lições**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.

HOBBSAWM, E. J. **Mundos do trabalho: novos estudos sobre a história operária**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JOHNSTON, D. Karl Marx: a marcha da história. In: _____. **História concisa da Filosofia: de Sócrates a Derrida**. São Paulo: Rosari, 2008.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, S. B. A ideologia de Marx e o discurso de Foucault: convergências e distanciamentos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 12, nº 23, p. 46-73, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n23/04.pdf> > Acesso em 10/03/2017.

MAGALHÃES, F. **10 lições sobre Marx**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Escala, 2007.

MELO, A. **Para a crítica de uma “pedagogia toyotista” primeiras aproximações**. Disponível em: < www.unicentro.br/pesquisa/anais/seminario/.../aut_70000000.htm >. Acesso em < 27 de Novembro. 2014: 19:46:33 >

PACIEVITCH, T. **Toyotismo**. InfoEscola. Disponível em: < www.infoescola.com > Economia > Indústria

> Acesso em < 27 de Novembro. 2014: 19:56:53 >

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: expressão popular, 2011.
PINTO, G. P. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SANTOS, P.R. F. dos,. **A intensificação da exploração da força de trabalho com a produção flexível: elementos para o debate**. 2011. Disponível em: < osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/8_OSQ_25_26_Santos.pdf > Acesso em: <01 de Dezembro. 2014: 22:26:43>

SAVIANE, Dermeval. O Trabalho Como Princípio Educativo Frente as Novas Tecnologias. In: FERRET, João Celso. Et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um Debate Multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 151-167.

AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A TEORIA DO SER SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO MARXIANA.

Eldernan dos Santos Dias
Roberto Lister Gomes Maia

RESUMO: Este estudo apresenta mediações entre a formação humana e suas possibilidades como pressuposto teórico e filosófico para o campo de conhecimento da Educação Física. Como elementos teórico-conceituais, foi utilizada a teoria do ser social, com um delineamento qualitativo, fundamentado no materialismo histórico-dialético. Após percorrer as bases filosóficas da formação humana, especialmente pensamentos de Karl Marx sobre o modo de produção material da vida social, pode-se concluir que há uma íntima relação entre a evolução de cada indivíduo enquanto ser pertencente ao gênero humano e a prosperidade do desenvolvimento social. Quanto mais enriquecido de humanidade o ser individual, maiores são as possibilidades de evolução coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação humana; Ontologia; Marxismo

RESUMEN: Este estudio presenta las mediaciones entre el desarrollo humano y sus posibilidades como una presuposición teórica y filosófica para el campo de la educación física. Como elementos teórico-conceptuales, se utilizó la teoría del ser social con un la investigación

cuantitativa, basado en el materialismo histórico y dialéctico. Después de caminar la base filosófica del desarrollo humano y los pensamientos de Karl Marx sobre el modo de producción material de la vida social, se puede concluir que existe una estrecha relación entre la evolución individual al tiempo que pertenece a la humanidad y la prosperidad del desarrollo social. El más enriquecido de la humanidad el individuo, mayores son las posibilidades de evolución colectiva.

PALABRAS-CLAVE: Educación; Desarrollo humano; Ontología; Marxismo

ABSTRACT: This study presents mediations between human development and its possibilities as a theoretical and philosophical presupposition for the Physical Education field. As a theoretical - conceptual elements, it was used the social being theory with a qualitative design, based on historical and dialectical materialism. After studying the philosophical basis of human development, especially Karl Marx's thoughts on the mode of material production of social life, it can be concluded that there is a close relationship between the evolution of each individual while being belonging to the human genre and the prosperity of the development social. The more enriched of humanity being individual, the greater the possibilities of collective evolution.

INTRODUÇÃO

Várias foram as explicações sobre o que os seres são, mas em um determinado momento eles começaram a perceber que poderia haver equívocos nessas interpretações. E de que tipo seriam esses equívocos? Parmênides (530 a.C. - 460 a.C.) talvez seja o mais bem-sucedido filósofo grego em sua forma de pensar, pois julgava que os seres são uma essência imutável. O indivíduo olha para o mundo e tem uma falsa impressão do mundo: vê todas as mudanças e pode ter a falsa percepção de que as coisas estão em movimento, mas, de acordo com Parmênides, o ser humano é essencialmente imutável. As mudanças das estações podem dar uma falsa impressão ao indivíduo, mas as coisas continuam sendo como são. O mundo continua sendo como é. E o ser humano continua sendo como é.

Essa compreensão de ser de Parmênides deixou um legado na História: ao se tentar entender a essência de determinada coisa, é necessário colocar as categorias em um pedestal de imutabilidade. No mundo atual, a noção de ciência e de verdade ainda é muito marcada por essa compreensão de ser. E esse entendimento é marcado por um princípio racional: o da identidade. Uma coisa é igual a ela própria. E, por consequência, essa definição exclui o princípio da contradição. Uma coisa não pode ser diferente dela própria. As buscas, mesmo nos dias de hoje, da verdade e de respostas sobre o que os seres são estão muito marcadas por esse sentimento de argumentação confortável, de uma explicação, palpável e imutável, sobre determinadas coisas.

Os indivíduos, pelo menos em sua grande maioria, vivem do trabalho assalariado. Para o homem médio é impossível imaginar uma sociedade que não seja essa, pois é naturalizada uma condição histórica como se fosse da própria natureza humana. O homem médio contemporâneo não se questiona sobre a essência da propriedade privada. De onde veio esse tipo de propriedade. O indivíduo internaliza essa convicção. Esse tipo de organização interfere, de maneira decisiva, na maneira de ser dos homens. A linguagem, as maneiras de pensar, de amar, os gostos, as vontades, os sentimentos humanos estão diretamente relacionados a essa relação social que é histórica – a relação dos homens, no mundo dos homens, com a propriedade privada.

Muito ainda fruto do movimento operário, os trabalhadores conseguiram a duras custas um tempo livre, que é um tempo residual do trabalho que eles administram conforme sua vontade, o lazer. De certa maneira, deformado pelo modo de produção e acumulação capitalista, observa-se que esse “tempo livre” não pode ser considerado plenamente livre, uma vez que é capturado pelas necessidades de reprodução do capital. A título de exemplo, verifica-se que, atualmente, é um verdadeiro ato de felicidade dedicar parcela desse “tempo livre” a passeios pelos shopping centers, local no qual encontra-se um conjunto cada vez mais amplo e variado de mercadorias.

Embora, muitas vezes, o indivíduo não tenha uma necessidade real a ser atendida, a ação de comprar e a atitude de posse dos bens parecem dar a ele, na formação social vigente, uma sensação de poder e de pertencimento à sociedade de consumo. A repetição constante desse modo de agir gera pseudonecessidades e uma consciência deformada, que ofuscam a essência do fenômeno e naturalização sua manifestação aparente. Em verdade trata-se de um modo de ser construído socialmente, pois os indivíduos adaptaram-se à maneira burguesa de pensamento, já que desde sempre conviveram sob a propriedade privada, submetidos a essas relações sociais de produção.

As reflexões acima conduzem a um problema de pesquisa, qual seja: Como se dá o processo de formação humana a partir das concepções de vários filósofos e sob uma visão diacrônica? As respostas a esta pergunta visam chegar à concepção marxiana para fins de comparação e, sobretudo, para fins de avançar em uma hipótese acerca da funcionalidade do pensamento de Karl Marx no enfrentamento à realidade sociocultural criada pelo capitalismo intimamente conectada à forma de ser dos homens na contemporaneidade.

Por ser um tema ainda pouco discutido no âmbito da educação física, o presente artigo se justifica porque versa sobre pressupostos teóricos e filosóficos indispensáveis à formação humana sob o prisma da ontologia do ser social em área cujas preocupações são outras e diferentes: a educação física.

Essa temática ainda possui pouca reverberação entre os estudiosos da área. Em busca no banco de dados da Capes, com o cruzamento das palavras chaves Educação Física, Ontologia e Formação apenas 12 trabalhos foram encontrados, dos quais 7 tiveram relevância com a pesquisa; dos 7, levando em consideração teses e artigos, nenhum versou a respeito de como são formados os seres humanos no contexto da ontologia do ser social, o que mostra o enorme terreno a se pesquisar e avançar nessa temática.

Compreender os nexos entre o ser singular, da pessoa humana, e a organização do mundo dos homens na atualidade é desvelar a situação e o sistema nos quais a humanidade está e quais circunstâncias sociais impedem os homens de serem tudo aquilo que poderiam ser.

Para discutir o processo de formação e possíveis percalços deformantes, foi indispensável falar sobre a troca fundamental entre os seres singulares com o ser genérico (definido como o acúmulo histórico, cultural e social – ou *patrimônio cultural* – de toda a humanidade). Assim, o objetivo desse artigo é dissertar, a partir das concepções de vários filósofos e diacronicamente, de que maneira se constitui o ser humano a fim de abordar a concepção marxiana em comparação às outras.

METODOLOGIA

O artigo é um trabalho teórico fundamentado no materialismo histórico-dialético com um delineamento de pesquisa qualitativa e técnica de pesquisa bibliográfica.

Neste artigo, o caminho metodológico segue a dinâmica investigativa do objeto em seu nível mais aparente, buscando caminhar a níveis mais próximos à essência desse mesmo objeto por meio da saturação de suas determinações e apreensão de algumas categorias. Dialeticamente, o caminho metodológico segue a disposição de como se dá a formação humana na história, pretendendo desenvolver as formulações marxianas e, em seu fundamento de análise, acompanhar o pressuposto de que os fenômenos investigados devem seguir do mais complexo ao mais simples.

O método de pesquisa utilizado no artigo é ancorado nas teorias de estudo de Marx e Engels. Esses autores não se debruçaram sobre uma epistemologia, uma teoria de como conhecer, e sim (mesmo que esse não fosse o foco de sua pesquisa) em uma ontologia: o que são os seres humanos no modo burguês de organização social. Marx e Engels não se detiveram sobre um método de pesquisa, mas percorreram um caminho buscando conhecer um objeto: a ordem burguesa (HÚNGARO, 2008).

Na busca por conhecer esse modo de produção humana, deixaram pressupostos teórico-metodológicos e apontamentos na busca pela verdade. Afirmaram que para se conhecer um objeto é necessário um movimento de idas e vindas, em que se parte da aparência do objeto, superficial e imprecisa, seguindo para uma compreensão mais madura, buscando assim a saturação de determinações, que representa um acúmulo de conhecimento sobre o objeto, o contexto em que está inserido e seu tempo histórico.

Segundo a concepção de Lukács (2007), à luz dos textos de Marx, a sociedade é um todo articulado, onde cada objeto é rico em determinações interligadas, articuladas e em movimento, formando um complexo. E a sociedade é formada por “complexo composto de complexos” (LESSA, 2012, p. 85). Cabe assim ao pesquisador apreender os determinantes fundamentais do complexo em foco, que apenas poderão ser entendidos na sua conexão com outros complexos, tendo em mente que todos eles estão em processo e são movidos por uma definição exata e fundamental dessa totalidade: a categoria da contradição (HÚNGARO, 2010).

Portanto, neste estudo, será tratada a formação humana como o ente complexo que compõe o ser da sociedade no qual adquire real significado como objeto de reflexão ontológica. Por prolongamento e força de tração, tal concepção é refletida nos demais complexos, articulados com os objetos de estudo, como a educação, a educação física, a escola, a formação, a deformação humana, etc.

É importante ressaltar que a estratégia metodológica se delineará conforme o processo de idas e vindas e as sucessivas aproximações (HÚNGARO, 2008). Assim, será realizado o curso cognitivo complexo – determinações mais simples às mais complexas. Investigar é buscar determinações do objeto, que também podem ser denominadas de categorias. E, seguindo a tradição marxiana, as categorias não

devem ser postas de forma *a priori*.

Em consonância com esse suposto, fez-se necessária uma busca orientada e detalhada em revistas científicas, sítios de grupos de pesquisa, seleção e leitura de livros e de autores clássicos originados na tradição do pensamento clássico, além de revisão bibliográfica norteada por análise de fontes documentais. Nesse sentido, Netto (2011, p. 25) apresenta os seguintes esclarecimentos:

Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método.

Num primeiro momento, em consonância com o método, foi realizada uma revisão sistemática na literatura marxista, marxiana e no campo da educação física, a fim de buscar as primeiras aproximações ao objeto, discordâncias e possíveis consensos já produzidos na área de conhecimento. Buscou apreender a gênese do objeto pesquisado com o intuito de delimitar o movimento histórico da formação humana e as suas possíveis mediações internas e externas, construindo, assim, no plano das ideias, após a experiência com a materialidade, o que o objeto foi, o que é e o que pode vir a ser.

REFERENCIAL TEÓRICO

Heráclito (1978) diz, quanto à essência do ser, que na essência da razão o princípio da identidade é falso. Uma coisa nunca é igual a ela própria, porque em um momento seguinte o ser humano já não é mais o mesmo: as estações do ano mudam, o mundo gira, se transforma e o ser humano é diferente do que era antes. Supostamente, se o homem pensa, reflete, aprende, entende, experimenta, a ideia é que o homem já não é mais o mesmo de antes.

Ainda para Heráclito (1978), o princípio do ser é que ser é vir a ser; é constante vir a ser; é processo. Tanto que não é possível dizer o que os seres são, mas sim o que eles foram e o que estão sendo. Analisando o presente e o passado dos seres torna-se possível vislumbrar as suas possibilidades e especular o que podem vir a ser. Ou até, alicerçado na ética, dizer o que os seres deveriam vir a ser, levando em conta os interesses mais universais da humanidade. Essa processualidade do ser é o princípio da contradição, a essência da dialética.

Platão (427 a.C. – 347 a.C.) propõe que o mundo vivido pelos homens é o mundo das sombras, o mundo da caverna. O homem tem vida nesse mundo porque tem um corpo. E esse corpo é o cárcere da alma. Os homens estão nesse mundo, mundo da aparência, mundo da escuridão, porque estão marcados pelo pecado original, pecado da ignorância (PLATÃO, 2000).

A passagem no mundo das sombras, por um espaço de tempo, é necessária à libertação da alma do corpo para que ela chegue ao mundo das luzes. No mundo das sombras não está disponível aos homens o conhecimento das essências. O mundo

das sombras é sempre o mundo das aparências – e, nessa condição, ao homem é possível, apenas, o acesso à aparência (CHAUÍ, 2000).

Para Platão (2000), o homem vai acumulando conhecimentos suficientes para se separar do corpo e ascender ao mundo das luzes, onde se revelará a essência das coisas. Nesse sentido, a natureza humana é imperfeita porque ela não capta – no mundo vivido e material – a essência das coisas: os seres humanos são imperfeitos, marcados pelo pecado original (a ignorância). A alegoria na qual Platão explica essa relação do homem com o mundo é o mito da caverna (PLATÃO, 2000).

A interpretação dessa teoria pelo pensamento religioso, notadamente o Novo Testamento, sugeriu que no plano material o homem veio para expiação dos pecados. Essa interpretação forneceu, pelo viés do Cristianismo, o arcabouço ideológico da Idade Média. Essa visão não é humanista. Não coloca o homem em primeiro lugar, mas coloca os seres ruins por natureza.

A aspiração de uma existência que seja plena de sentido volta a surgir no mundo com o Renascimento, junto com o Iluminismo, momento em que a visão de mundo dicotômica de Platão entra em decadência. Nesse emaranhado cultural ocorrem mudanças radicais envolvendo a organização social e o modo de produção humana, o que levou ao fortalecimento de novas compreensões de homem e de mundo, questionando assim os grilhões das estruturas ideológicas que foram o alicerce da sociedade feudal.

Em razão das significativas mudanças trazidas pelo mercantilismo, não havia mais como sustentar a ideia de que os homens eram “ruins por natureza”, em decorrência do “pecado original”, tampouco que os homens estavam destinados à miséria, como forma de se livrarem desse pecado original (PATRIARCA, 2012, pág. 16).

Esse período da história humana é considerado a passagem do “teocentrismo” para o “antropocentrismo”. A fé começa a perder espaço para a razão, pois aquela se funda na crença e a ciência, por sua vez, na dúvida. A verdade deixa de ser, portanto, uma revelação e passa a ser compreendida como uma “descoberta”, resultado do exercício racional da dúvida. Os homens, aos poucos, vão se percebendo como seres racionais e, portanto, como aqueles a quem é possível a “descoberta da verdade”. Essa é a essência do Racionalismo: é a razão humana e não a fé que distingue o verdadeiro do falso.

O período renascentista (entre o século XIV e início do século XVII) foi marcado por significativas mudanças no modo de ser e de pensar dos homens: mudanças na cultura, sociedade, economia, política e religião e pela transição do modo de produção feudal ao modo de produção capitalista, o que significou uma ruptura com a organização social anterior e trouxe profundos efeitos nas artes, na filosofia e nas ciências. Foi uma época de redescoberta do mundo e do homem (BUCKHARDT, 2009).

Como dizer que esse é um ser imperfeito? Que não é capaz de desvelar os fenômenos em sua essência? A esse conceito de homem e de mundo é dado o nome de visão romântica e um de seus principais pensadores é Rousseau (1712-1778), um

dos principais filósofos do Iluminismo. Para ele, os homens são bons por natureza, o problema é o mundo. Sabe-se que esse ideal alimentou movimentos revolucionários (LÖWY, 1995).

O conceito de homem e de mundo advindo do pressuposto filosófico romântico, dentre outros elementos da época, mobilizou várias pessoas a questionar o pensamento sustentado pelo clero: de que governantes eram enviados dos céus à Terra. O povo, nessa época, arcava com todas as despesas do clero e da nobreza, respectivamente 1º e 2º estados. Com o passar do tempo e influenciado pelos ideais do Iluminismo, o povo (3º estado) começou a se revoltar e a lutar pela igualdade de todos perante a lei. Pretendia, assim, combater, dentre outras coisas, o absolutismo monárquico e os privilégios da nobreza e do clero. De tal maneira, as formulações desse pensamento romântico impulsionaram a ação revolucionária, pois transformar a sociedade se mostrou fundamental. Esses pressupostos foram alicerces ideológicos da Revolução Francesa.

Um período histórico revolucionário é resultado de um fluxo desencadeado por diversas ações humanas. Alguns determinantes desses momentos da história são fruto do acaso, entretanto, sempre se encontram articulados e consequentes de objetivos diversos, como a mobilização e a tomada de consciência do real. A Revolução Francesa é um exemplo clássico dessa afirmação: foi muito mais do que a simples ocorrência do dia 14 de julho; mais do que um movimento linear, estanque e desarticulado. A Revolução Francesa foi um período de intensa agitação com causas remotas e imediatas: sociais, econômicas e políticas.

Os movimentos sociopolíticos ocorridos entre 1640 e 1850 ficaram marcados como as Revoluções Burguesas. O perfil aristocrata marcado por uma monarquia absolutista e/ou por terrenos fundiários de propriedade da nobreza deu vez a uma sociedade capitalista submetida ao modo de produção mercantil liberalista. Exemplos clássicos de revoluções burguesas são a Revolução Inglesa (1640/88) e a Revolução Francesa (1789) nas quais:

Os mecanismos políticos, jurídicos e ideológicos de ambas garantiam à burguesia o desenvolvimento das relações capitalistas de produção e o exercício da dominação social da hegemonia política sobre os demais segmentos da sociedade contemporânea (SANDRONI, 1989, p. 275).

Uma vez estabelecidas as chamadas revoluções burguesas, a sociedade começa a perceber que, embora as palavras de ordem fossem igualdade, liberdade e fraternidade, elas não foram cumpridas. A igualdade restringiu-se ao campo jurídico. A liberdade é a liberdade de ser proprietário, o que passou a ser um direito de todo homem. A fraternidade, no modelo social instaurado, se deu tão somente por meio de práticas assistencialistas, mantendo as pessoas menos favorecidas, ainda, subservientes.

No entanto, sendo a propriedade privada direito de todo homem, porque ainda subsistem tantos desvalidos e desapropriados? Assim, o povo começa a perceber que essa classe social que ascendeu, protagonista do movimento revolucionário, não

cumpriu o que prometeu. É nesse momento que a classe ascendente traz à tona a construção de outra concepção de homem e de mundo, com o ser humano sendo ruim por natureza.

Como o que sustenta o existente é a definição das diferenças inatas, é possível notar, agora, outro discurso da classe burguesa no poder: o problema não se encontra no mundo, não está na sociedade – o problema são as pessoas, desiguais por natureza. Em outras palavras, um determinado indivíduo já nasce com a capacidade de pensar, refletir, apto a trabalhos mais nobres na sociedade. Nessa nova ontologia as aptidões naturais devem ser respeitadas. O problema não está na organização burguesa.

Por que existe desigualdade? O problema das desigualdades sociais passa aqui a não ser mais dos indivíduos que compõem a sociedade, mas sim de uma ordem natural ou metafísica dos seres: as pessoas já nascem predestinadas ao sucesso ou ao fracasso. Essa concepção possui sua sustentação de ordem filosófica, além de aliviar a própria culpa dos homens, assim como o faz a religião.

Cada um dos pressupostos filosóficos é uma forma de compreender o que são os homens e o mundo. Essas compreensões do que são os seres dizem respeito a eles e seu modo de relacionamento em sociedade. O posicionamento deste trabalho, no entanto, é um juízo particular vinculado a uma escola de pensamento marxista, pois essa tradição possui resposta para essa pergunta sobre o ser.

Percebe-se, com aquelas concepções de homem e mundo, que a burguesia na sua fase conservadora vai justificar o seu domínio e justificar a forma de ser dessa sociedade. Para entender essa nova concepção de homem, é importante então conhecer Marx (1974; 1985), que objetivava interpretar essa sociedade a fim de entender o poder nele estabelecido. Esse é um princípio iluminista: só se transforma aquilo que se conhece. Assim, o conhecimento teórico é uma arma revolucionária. O suposto desse autor é que toda e qualquer forma de dominação sobre o outro precisa operar necessariamente com alguma forma de consentimento, de forma a convencer de que aquele domínio é legítimo. Marx (1974; 1985) propõe as mesmas questões que vinham desde a Grécia Antiga: o que importa é responder o que os seres são. *O capital*, segundo uma leitura de Lukács (1977), é uma nova explicação sobre o ser, o que os seres são, e por que eles são da maneira que são.

Aristóteles (1966) afirma que o homem é um animal político e social. Marx (2010) e Lukács (1977) estão de acordo com essa afirmação: cada um é uma construção social, histórica e cultural. Assim, o homem é um ser social, mas possui uma dimensão universal. Somos seres sociais e seres singulares, porém a nossa singularidade advém do *viver em sociedade* – é fruto do meio, de condições históricas, culturais, políticas e econômicas.

Sendo assim, o homem transforma a sociedade e é por ela transformado. Há, então, condicionantes sociais e históricos que agem sobre os homens, mas não os imobiliza, pois os seres são agentes da sua própria história e do seu próprio destino. E precisam de atitude e estratégia para interferir na maneira de pensar dos seus

semelhantes – por meio da ação individual é possível criar os mecanismos necessários para a ação e organização coletivas capazes de uma reorganização social mais humanizada frente aos desafios e dificuldades. As transformações sociais dependem das ações humanas, concretas e coletivas, emaranhadas num tecido social complexo e articulado.

O ser, assim, faz escolhas sob as circunstâncias do mundo: escolhe entre alternativas e constrói a sua maneira de pensar, que é um resultado da sua história, da sua cultura. Então, aqui, discute-se a essência do ser. Como o ser é ser social, a sua essência não é imutável – ser é vir a ser. Esse é um princípio fundamental para se pensar revolucionariamente, pois o homem (um ser social) está em constante transformação, porque ele muda o mundo e muda a si próprio. Dessa forma, nós nos distinguimos dos outros seres da natureza de que maneira? Pela nossa capacidade interventiva no mundo: o homem é o único ser que trabalha.

Marx e Engels (1997) se vinculam a uma compreensão humana que envolve a práxis. O que é práxis? É a ação intencional que o homem produz, executa, consigna. A mais importante delas, segundo Marx (idem), é o trabalho. Nós, seres naturais, nos distinguimos da natureza porque transformamos a natureza intencionalmente, de forma consciente, um ato que se divide em três momentos fundamentais: o primeiro, o momento do projeto; o segundo, o momento da execução; o terceiro, a concretização daquilo que mobilizou suas forças, o produto.

Para Marx,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural (MARX, 1985, p.297).

O homem, por meio do trabalho, é o único ser que transforma intencionalmente a natureza (e é por ela transformado); essa transformação intencional é teleologicamente posta, porque o homem, antes de transformar *na realidade*, ele transforma *na sua cabeça* – ele projeta; é um ser de teleologia (*tele*, distância; *logia*, pensamento). Ele pensa à distância. “No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente” (MARX, 1985, p. 298). Em Marx, o homem existe e por isso ele pensa. Assim, o materialismo na filosofia é sempre considerar o existir anterior ao pensar.

Ser é vir a ser. É constante transformação. Aqui é possível perceber essa noção de dialética que o ser é vir a ser. Marx (1974; 1985; 1997; 2010) se apropriou de Heráclito e Hegel e compreendeu que o ser é vir a ser, ou seja, a própria essência do homem está consignada em sua capacidade de transformar intencionalmente a natureza. Somos seres incompletos, inacabados. Sendo assim, o que diferencia o homem dos animais não é só a consciência, mas também *a ação*.

É sabido que os filósofos se ocuparam de interpretar o mundo de diversas formas. Para alguns, o que nos distingue é que nós somos seres de práxis (ação concreta). Pelo

trabalho o ser se concretiza no mundo, se objetiva, se torna pensamento concretizado. Mas, ao mesmo tempo em que ele executa, ele interfere e possibilita uma subjetivação do objeto: o mundo *entra* nele. Ele se apropria da realidade e *parte do mundo entra na sua cabeça*.

As artes, por sua vez, são sistematizações humanas e não poderiam existir se não fosse essa nossa capacidade de transformar *intencionalmente* a natureza. Segundo Marx, é a atividade vital consciente que diferencia o homem imediatamente da atividade vital animal (MARX, 2004), pois “o homem vive da natureza significa” que “a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer”, de modo que a vida física e mental do homem estar interconectada com a natureza não possui outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma (MARX, 2004, p. 84).

Se não fosse essa capacidade de transformar intencionalmente a natureza, não manteríamos essa possibilidade de representar metaforicamente as coisas. E ninguém entende as artes se não entende a metáfora, que é o resultado da criação da mente humana. Todo nosso acúmulo histórico universal, fruto do trabalho que está em forma potencial no gênero humano, é a arte, os livros, as técnicas – tudo aquilo que a raça humana desenvolveu, chamado de desenvolvimento genérico ou do gênero. Mas eis que surge a questão: como os seres individuais se apropriam do *gênero humano*?

Os seres humanos se apropriam do gênero quando, em seu cotidiano, procuram se enriquecer com essas determinações genéricas. Concretamente, quando assistem a um bom filme, ouvem uma boa música, leem bons livros, têm acesso a obras de arte. Obras enriquecidas esteticamente. Acúmulo de determinações que propiciem patamares cada vez maiores de civilidade pela aproximação dos seres singulares ao ser genérico universal.

O homem se humaniza de diversas maneiras e em diversos espaços, mas algo é fundamental a essa prática: a aquisição e internalização daquilo que há de mais sofisticado na cultura. Esse movimento se dá de maneira processual, articulada e não linear. Sucessivas aproximações à cultura são fundamentais.

Quando se assiste a um filme ou lê-se um livro, a sensação é de catarse. Mas se o ser não se objetivar, não se concretizar, a objetivação dele será empobrecida. E a possibilidade de catarse diminui. Catarse é, assim, a libertação do que é estranho à essência de uma coisa e, por isso, a perturba ou corrompe. É purgação. É uma revolta externalizada pelo ser através da revolta de um personagem de teatro ou livro.

A arte poética, para Aristóteles (*apud* Bosi, 1985), pode ser trágica, lírica, cômica ou épica. Poesia, para o filósofo, é toda arte que imite (emule ou simule) paixões e ações. A poesia volta-se para o universal, pois procura trabalhar não com os sentimentos individuais, mas com os sentimentos de todos; nesse sentido, por sua universalidade se aproxima da filosofia. Segundo Aristóteles, a tragédia é capaz de promover a catarse – uma função ético-pedagógica que incide sobre o expectador, fazendo-o sentir os sentimentos narrados e vivenciá-los interiormente, libertando-se

em um segundo momento.

Alguém que assiste a um filme que lhe coloque em contato com a condição humana e chora, o faz pois vivencia intensamente a problemática do filme e de sua própria vida, assim se purifica, se reconhece e se humaniza – isso é catarse. Por isso, ela é uma espécie de medicina da alma, pois explora as paixões humanas e coloca o homem em contato com sua própria humanidade por meio da arte (BOSI, 1985).

Quando se lê *Romeu e Julieta*, há que se emocionar. Há que sentir orgulho da raça humana. Cervantes, por seu turno, cria Sancho Pança e Dom Quixote, o indivíduo que luta contra algo que não existe mais, porque ele era apaixonado por romance de cavalaria em um mundo em transição. Cervantes é um ser humano, de acordo com essa discussão, que se apropriou bastante das circunstâncias, do seu contexto, do seu trabalho, e – por conseguinte – ofertou a outros humanos e ao engrandecimento do gênero *Dom Quixote*, uma obra magistral.

Para avaliar se é uma obra de arte ou não, é preciso avaliar o conteúdo e a forma. Seria possível alguém pensar em conteúdo, forma, se não fosse ser humano? Se não tivesse a capacidade de transformar a natureza? O que se apresenta aqui, então, são as enormes possibilidades e capacidade que o gênero humano possui de *construir*. No entanto, por outro lado, a alienação proporciona a inadequação do indivíduo ao gênero.

Entender as questões formais e conteudísticas, *independentemente*, não é o fundamental, mas é necessário entender os dois. A grande obra de arte sempre é forma e conteúdo, pois estão necessária e intimamente interligados na composição artística e, conseqüentemente, na composição do que foi e está sendo o modo de ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou entender a formação humana a partir das concepções de vários filósofos, diacronicamente, mas sobretudo em consonância com o pensamento de Marx. Assim, o trabalho buscou entender o que foi e o que tornou possível o desenvolvimento genérico humano, a fim de perceber a situação na qual a humanidade se encontra e quais condicionantes sociais impedem os homens de serem tudo aquilo que poderiam ser.

De tudo isso se pode concluir que há uma íntima relação entre os indivíduos e a prosperidade do desenvolvimento social. E é impraticável esse desenvolvimento coletivo sem o enriquecimento particular dos indivíduos. Quanto mais ricas forem as singularidades, melhores serão as possibilidades de evolução social. E é plausível dizer também que o contrário é inversamente proporcional: uma sociedade mais primitiva é resultado do empobrecimento dessas singularidades.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Porto Alegre: Globo, 1966.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- BUCKHARDT, J. **A cultura do Renascimento: um ensaio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009
- CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. Vol. I 2º ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HERÁCLITO de Éfeso. **Sobre a Natureza**. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- HÚNGARO, E. M. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes Ontológicos das políticas sociais de lazer**. 266f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.
- HÚNGARO, E. M. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. São Paulo: Papirus Editora, 2010. p. 135-159.
- LESSA, S. **Para compreender a Metodologia de Lukács**. 3. Ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.
- LÖWY, M. e SAYRE, R. **Revolta e melancolia - O romantismo na contramão da modernidade**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- LUKÁCS, G. Arte y verdad objetiva. In: **Materiales sobre el realismo**. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1977.
- _____. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- _____. **O jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- _____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- _____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.
- _____. **Terceiro manuscrito**. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores) p. 7-54.
- MARX, K. e ENGELS F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PATRIARCA, A. C. **A Decadência Ideológica Contemporânea e a Educação Física: As Incidências Sobre A Pós-graduação**. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2012.

PLATÃO. **A Alegoria da caverna: A República**. Tradução de Lucy Magalhães. In: MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein*. 2a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SANDRONI, P. **Dicionário de Economia**. 5° ed. Editora Best Seller, 1989.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP Araraquara – SP

Gabriella Rossetti Ferreira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

Paulo Rennes de Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP
Araraquara – SP

RESUMO: No âmbito escolar, várias deficiências, transtornos e Síndromes estão cada dia mais presentes nas salas de aulas. Todos tem o direito a educação, e é dever do Estado e da família se responsabilizarem pelas crianças e adolescentes. Desta forma, pretende-se discutir sobre os direitos das crianças e adolescentes com deficiência no âmbito escolar, trazendo a luz, a partir de uma revisão bibliográfica, as políticas públicas da educação relacionadas ao tema. Projetos tem se mostrado capazes de adquirir recursos destinados a favorecer uma melhor qualidade de vida a esta demanda de alunos e a ruptura de barreiras de exclusão, acessibilidade arquitetônica e digital, investimento na capacitação dos educadores e. Nota-se que as políticas públicas tem favorecido e garantido condições e aprendizagem, ao

proporcionar respostas educativas que atendam às peculiaridades de cada aluno, durante o processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Crianças. Adolescentes. Leis e Diretrizes. Deficiência.

ABSTRACT: In the school context, several deficiencies, disorders and syndromes are increasingly present in classrooms. Everyone has the right to education, and it is the duty of the State and the family to take responsibility for children and adolescents. In this way, it is intended to discuss the directness of children and adolescents with disabilities in the school environment, bringing to light, from a bibliographical review, public education policies related to the theme. Projects have been able to acquire resources destined to favor a better quality of life to this demand of students and the breaking of barriers of exclusion, architectural and digital accessibility, investment in the training of educators and. It should be noted that public policies have favored and guaranteed conditions and learning by providing educational responses that meet the peculiarities of each student during the schooling process.

KEYWORDS: Inclusive education. Children. Adolescents. Laws and Guidelines. Deficiency.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo discorrerá sobre a temática da educação inclusiva, com o foco principal sobre a importância da atuação profissional do educador e seus desafios perante a atuação em sala de aula. Sabemos que quando falamos sobre inclusão nas escolas e as adversidades, trabalhamos com a maneira que devemos pensar em relação ao próximo, ou seja, trabalhar o meio que vivemos. Segundo Mota:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (Mota, 1992, p.115).

A inclusão tem que ser discutida, pois as criança e os adolescentes com deficiência, tem todo o direito garantidos perante a lei, assim e de grande valia que esta pauta seja, presente nas pautas de governos, ONGs, grupos de educadores, escolas e da sociedade em geral, porque, e a escola junto com a família tem que ser os pioneiros que ser transformada em um espaço para todos

É na escola que se aprende a respeitar as diferenças, ser branco ou negro, padre ou rico, deficiente ou não. Falar de inclusão não significa incluir somente os alunos com necessidade especiais é preciso saber que a inclusão é para todos independente das suas características

Através da existência das leis e diretrizes de inclusão já existe nas escolas uma grande mudança, onde é defendida a inclusão de todos, respeitando a diversidade e a deficiência. Para Freitas:

A escola exerce um poder criativo no momento em que, além de transmitir os conteúdos culturais nas disciplinas escolares, voltam-se, também, para a formação de hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções, não se restringindo à transmissão de saberes, interferindo na cultura da sociedade, sendo o saber escolar.” (Freitas, 1998, p. 32).

Importante ressaltar que é a sociedade, família e escola fazem parte desse contexto. É de grande importância que os alunos sejam incluídos no contexto escolar e principalmente que os professores tenham respaldo necessário para que consigam trabalhar inclusão de forma correta.

Para que isso, se torna necessário, tem que haver o aceite das diferenças, em usar direitos que auxiliem nessa estruturação.

Conforme explica Mantoan:

A inclusão não implica em que se desenvolva um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros, relacionados ao desempenho escolar. (Mantoan, 1998, p.25)

Com isso, percebemos que a aprendizagem deve ser o eixo nas escolas, tendo elas espaço para cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade e espírito crítico e com isso a escola e os seus terão que se preparar para vencer este importante passo

na luta pela inclusão.

Desta forma, o objetivo do artigo é analisar as dificuldades no meio escolar, os profissionais envolvidos no âmbito escolar, desde a gestão, educadores e funcionários, porque há vários desafios para receber os alunos com deficiência, muitos profissionais não obtiveram treinamentos sobre a inserção da inclusão desses alunos.

Também tem como objetivos específicos esclarecer sobre a dificuldade encontrada da inclusão no âmbito escolar e se os professores são aptos para receber esses alunos de inclusão, ou seja, com a temática principal: os professores estão preparados para inclusão, ou seja, discorrer sobre a escolar, esclarecer sobre a dificuldade encontrada da inclusão no âmbito escolar e se os professores são aptos para receber esses alunos de inclusão, ou seja, com a temática principal: os professores estão preparados para inclusão?

2 | MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho utilizou-se de pesquisa bibliográfica através, de artigos, dissertações e livros, apontando caminhos para a inclusão escolar de crianças portadoras de transtornos do espectro autista. Chiara, Kaimen, et al. (2008, p. 21) ressaltam que,

a pesquisa bibliográfica é então feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) explica que,

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Foram considerados materiais que continham os direitos das crianças e adolescentes com deficiência no âmbito escolar, e também as políticas públicas da educação relacionadas ao tema.

3 | O PROFESSOR

Se levarmos em consideração que a pessoa com deficiência passa a ser observada, que o mesmo não precisa ser incluído, ele está incluído apesar de toda discriminação do qual sempre foi vítima.

Incluso em uma sociedade discriminadora e preconceituosa, o “deficiente” assim rotulado, passa a necessitar de auxílio dos membros desta sociedade que o rejeita para sua sobrevivência e desenvolvimento.

Ou seja, passam a requerer de seus familiares, seus professores, seus amigos,

alguém que os oriente como lidar com um ser tão “excludente”.

Nesta concepção de educação inclusiva, fica evidente que não chegam até os professores às possibilidades de se pensar a escola como um todo, preconizando-se uma inclusão escolar como um projeto inovador, desconsiderando os trabalhos feitos em prol da discussão de uma escola democrática.

Considerando que por vezes, nem os próprios professores apercebem dos aspectos ideológicos e das reformas estruturais que os rodeiam. Para que possamos compreender a complexidade do processo da inclusão, temos que entender que não é apenas cumprir a lei, oferecer vagas as pessoas com deficiências ou colocando-os no mesmo espaço com os demais alunos, mas sim compreender que uma situação dessa natureza demanda muito investimento e envolvimento de todos, inclusive da família.

Um professor precisa estar bem formado para que possa de fato oferecer uma educação inclusiva, mas analisando através da pesquisa de campo, a formação dos docentes de licenciatura não seja suficiente para a maneira correta sobre a inclusão, é necessário uma qualificação completa dos professores. Contudo, Moraes afirma:

O conhecimento humano é adquirido pelo indivíduo por meio da estruturação por meio da transmissão estruturadora do processo ensino-aprendizagem, e o sujeito tem um papel insignificante em sua aquisição e em sua elaboração. A educação, na maioria das vezes, é compreendida como instrução e está circunscrita à ação da escola. A ênfase é dada às situações de sala de aula, nas quais os alunos são instruídos pelo professor. (Moraes, 2003, p.51).

O educador tem que investigar a necessidade de cada aluno, uma boa formação, pode sim, possibilitar a construção de uma sociedade mais justa, com direitos e deveres a serem exercidos e cumpridos, onde as diferenças sejam tratadas de maneira igualitária, porém, para que isso realmente ocorra existe um grande caminho a ser percorrido na formação acadêmica dos nossos docentes. Para Prieto:

Outra condição importante para o desenvolvimento da educação é garantir o incentivo aos profissionais para que desenvolvam pesquisas ou possam frequentar cursos sem serem marcados ou prejudicados em sua vida profissional. (Prieto, 2001, p.7)

Há necessidade da articulação de estudos que promovam repensar o significado de ambas as práticas, e isto, não se dá somente através das ofertas de capacitação esporádica, mas através de uma educação contínua ou sistemática que proporcione o conhecimento necessário para a concretização de uma escola com qualidade.

A gestão da escola, principalmente o educador tem que ter o conhecimento no âmbito escolar que os esses alunos com deficiência tem que ter direito a um currículo adaptado, para que eles aprendam, assim, como os outros. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), muitas das mudanças requeridas na escola:

Não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de um reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a

necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. (Declaração de Salamanca, 1994. p.8)

São vários os desafios para a se a gestão das escolas estão a aptas a cumprir com esses direitos garantidos pelas lei.

Outro grande fator que impede a construção de uma educação inclusiva é o fato de uma estrutura correta nas escolas para receber esses alunos, como por exemplo: faltam de rampa de acesso aos portadores de necessidades, material didático, escassez de recursos matérias e humanos, como profissionais capacitados: fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos.

Nas escolas já encontramos diferenças nas práticas pedagógicas que antes tratavam de ter um ensino igualitário, que excluía os diferentes. Já existe uma grande mudança na escola onde é defendida a inclusão de todos, respeitando a diversidade e a deficiência de cada um.

A grande multiplicidade de deficiências presentes nas salas de aula requer cuidados especiais e o professor precisa estar qualificado para oferecer uma educação inclusiva de qualidade e precisa também uma estrutura escolar apta para receber esses alunos, encontramos dificuldade ainda no estado que não favorece nem a escola nem os professores na formação acadêmica que realmente os prepare para essa educação inclusiva.

A capacitação dos profissionais, principalmente os que trabalham com a Inclusão deve ser responsabilidade das instituições privadas, publicas, e principalmente que eles tenham um grande interesse. Para que efetivamente ocorra essa mudança é preciso a implantação e implementação de políticas públicas voltadas para o incentivo da Educação com o objetivo essencial de formação de cidadãos

Outro grande fator que impede a construção de uma educação inclusiva é o fato de uma estrutura correta nas escolas para receber esses alunos, como por exemplo: faltam de rampa de acesso aos portadores de necessidades, material didático, escassez de recursos matérias e humanos, como profissionais capacitados: fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos.

Nas escolas já encontramos diferenças nas práticas pedagógicas que antes tratavam de ter um ensino igualitário, que excluía os diferentes. Hoje já existe uma grande mudança na escola onde é defendida a inclusão de todos, respeitando a diversidade e a deficiência de cada um. Experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum queremos que os professores estejam preparados e

4 | O PAPEL DOS PROFISSIONAIS NO AMBITO DA INCLUSÃO

A inclusão ainda não existe de fato, mas obteve um avanço significativamente, pessoas com deficiência já podem estar participando e vivendo seu momento de vida estudantil dentro da escola junto com seus amigos. De acordo com Sasaki (1997, p. 147), a legislação, nesse sentido, torna-se de extrema importância, pois, mesmo que apenas teoricamente, as diretrizes de um país estão ligadas a ela. Sasaki ainda acrescenta que: “O grau de inclusividade de uma sociedade poderia, então, ser medido pela maior ou menor incidência de leis inclusivas sobre as leis integracionistas”

A capacitação dos profissionais, principalmente os que trabalham com a Inclusão deve ser responsabilidade das instituições privadas, públicas, e principalmente que eles tenham um grande interesse. Para que efetivamente ocorra essa mudança é preciso a implantação e implementação de políticas públicas voltadas para o incentivo da Educação com o objetivo essencial de formação de cidadãos

Um dos impedimentos da inclusão escolar, é o exercício da educação inclusiva para todos, por que os educadores reconhecem o grande desafio e deparam com a urgência de matérias necessários para o projeto pedagógico inclusivo. Para Alonso (1993):

As mudanças são imprescindíveis, dentre elas a reestruturação física, com a eliminação das barreiras arquitetônicas; a introdução de recursos e de tecnologias assistivas; a oferta de profissionais do ensino especial, ainda em número insuficiente. Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular são necessárias alternativas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino (Alonso, 2013.p. 1).

A formação dos professores para a inclusão, exige que eles sejam es preparados para a nova prática pedagógica, de modo que possam atender também às necessidades do ensino inclusivo.

O saber está sendo construído à medida que as experiências vão acumulando-se e as práticas anteriores vão sendo transformadas. Por isso, a formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional.

Com base nisso, identificamos a importância da educação continuada dos educadores.

Segundo ao publicação do portal da educação (2013) a:

Educação continuada consiste em um programa de formação e desenvolvimento dos recursos humanos que objetiva manter a equipe em um constante processo educativo, com a finalidade de aprimorar os indivíduos e conseqüentemente melhorar a assistência prestada aos usuários (Portal da educação, 2013, p.1).

Há necessidade da articulação de estudos que promovam repensar o significado de ambas as práticas, e isto, não se dá somente através das ofertas de capacitação esporádica, mas através de uma educação contínua ou sistemática que proporcione o conhecimento necessário para a concretização de uma escola com qualidade.

Explica Prieto que a educação continuada é:

Outra condição importante para o desenvolvimento da educação é garantir o incentivo aos profissionais para que desenvolvam pesquisas ou possam frequentar cursos sem serem marcados ou prejudicados em sua vida profissional. (Prieto, 2001, p.7)

Uma boa formação continuada, pode sim, possibilitar a construção de uma sociedade mais justa, com direitos e deveres a serem exercidos e cumpridos, onde as diferenças sejam tratadas de maneira igualitária, porém, para que isso realmente ocorra existe um grande caminho a ser percorrido na formação acadêmica dos nossos docentes.

Para que aja um sistema de apoio, desses alunos e necessários que a responsabilidade, não seja, unicamente do professor, mas de todos os participantes do processo educacional.

As gestões, como coordenação pedagógica, devem organizar e proporcionar ao educador e educando propostas para manifestar suas dúvidas e angústias e estratégias, ou seja, a equipe gestora pode organizar espaços para o acompanhamento dos alunos para compartilhar entre eles relatos das condições de aprendizagens, das situações da sala de aula e discutir, assim essas ações produzem assuntos para estudo e pesquisa que colaboram para a formação continuada dos educadores.

Enfim, a educação inclusiva está em construção, ou seja, porém as iniciativas e as alternativas realizadas pelos educadores são fundamentais para esse processo.

Os estudos e experiências, tem que ser centralizado nos esforços para efetivação desses alunos, para além da convivência, para as possibilidades de participação na sociedade e na vida escolar, seja de aprendizagem e inclusão deles.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notamos que o caminho para a inclusão tem sido demorado e, nem, sempre totalmente conseguido, apesar de que hoje em dia vemos resultados mais favoráveis com frequência.

Apesar das diversas ações como: debates, resoluções, congressos, declarações e até mesmo as letras da lei, houve avanços em nossa sociedade, mas numa escala pequena ainda.

Pois as práticas confundem o paradigma da inclusão com o paradigma da integração, na medida em que os governos, federal, estadual e municipal admitem tal inserção, na maioria das vezes, sem condições mínimas necessárias para que a inclusão ocorra.

Os professores comprometidos com a proposta da inclusão devem acreditar no potencial desses alunos, no seu desempenho para que os mesmos se sintam úteis na sociedade, isso é um ponto fundamental para que a inclusão venha realmente acontecer nos ambientes escolares.

O educador é um profissional que trabalha com as diversidades, tento a

responsabilidade de desenvolver com êxito e responsabilidade, as aprendizagens nas múltiplas capacidades dos alunos, e não apenas na transmissão de conhecimento.

As escolas em conjunto com seu corpo docente e de apoio deve se adequar as necessidades destas crianças, para que sejam inseridas na instituição sem maiores problemas.

Sendo assim, receber esses alunos nas escolas vai muito além de abrir vagas, e apenas inserir em sala de aula, precisam além de serem matriculados, é necessário ter a superação de alguns desafios, como por exemplo, as mudanças nas formações dos docentes, já que os professores são peças fundamentais, para essa educação inclusiva de fato acontecer.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo educação inclusiva de qualidade, é preciso que se crie nas escolas, um espaço onde os professores possam trocar suas experiências, onde possa ter mais informações e reflexão sobre as adversidades, e principalmente para entrar em contato uns com os outros, onde possam receber as famílias, valorizando assim as práticas educativas que atendam a todos os alunos.

A Escola Inclusiva é uma tendência internacional da atualidade mundial. Escola Inclusiva é considerada aquela que abre espaço para todas as crianças sem nenhuma distinção, abrangendo aquelas com necessidades educativas especiais entre outras.

Se torna de suma importância investir na formação dos professores significando que terá grande investimento na educação, mas ainda é preciso uma grande mudança nessa formação, e grande apoio dos governantes.

Houve várias mudanças no decorrer dos anos, porém, se torna necessário desenvolver novas experiências promissoras, pois a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para a formação de professores que atendam a necessidade para a inclusão desses alunos.

Percebemos dessa maneira neste artigo, o quão grande é a necessidade que os professores, sejam preparados para os processos de inclusão de alunos, com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. L. **Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003. p. 85

ALONSO.A. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. São Paulo. 2013 p.1

ALMEIDA, M. A. **Formação do professor para a Educação Especial: história, legislação e competências**. Revista de Educação Especial, 24, 23-32, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal.1988**. Brasília. DF. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 10 de agosto de 2018.

BUENO, J, F. **A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular**. Revista – TEMA SOBRE DESENVOLVIMENTO – Vol. 9, número 54, janeiro/fevereiro, 2001.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: do que estamos falando?** Revista Educação Especial, 26, 19-30, 2005.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”** (4a ed.) Porto Alegre, RS: Mediação: EDUFISM, 2005, p. 45-63, 2006.

FREITAS, H. M. R. et al. **Pelo resgate de alguns princípios da análise de conteúdo: aplicação prática qualitativa em Marketing**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 20. 1996, Angra dos Reis. **Anais...** Angra dos Reis, ANPAD, 1996.

MASINI, E. A. F. S. **Uma experiência de inclusão – providências, viabilização e resultados**. Revista Educar, 23, 29-43, 2004.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 11(33), 387-405, 2006.

PAULA, J. **Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio de amor**. 2a edição. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2004.

PACHECO, V J., EGGERTS, R., MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre, SP: Artmed, 2007.

PAGOTTI, A. W., TEIXEIRA, A. C. **Inclusão escolar: o que dizem as professoras que trabalham em salas inclusivas?** Comunicações – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, 1(1), 28-42, 2005.

SANTANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. **Psicologia em Estudo**, 10(2), 227-234, 2005.

SEKKEL, M. C. **Reflexões sobre possibilidades e limites da educação inclusiva**. Boletim de Psicologia, 55(122), 43-5, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

TARDIF, M., LESSEARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. 1994.

VIANNA. I. O. **Metodologia do Trabalho Científico**. Um enfoque didático da produção científica EPU. ed. 1. 2001

WERNECK. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele Carvalho Lomeu

Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT)

Secretaria de Estado de Educação de Mato
Grosso – SEDUC

Matupá – Mato Grosso

Fátima Aparecida da Silva Iocca

Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT)

Cáceres – Mato Grosso

RESUMO: O presente artigo discorre sobre as contribuições das aulas experimentais para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos básicos abordados no ensino de Ciências na Educação Infantil, de uma escola do campo no Município de Terra Nova do Norte/MT. O grupo amostral ocorreu em uma turma, composta por 20 (vinte) crianças na faixa etária de 5 (cinco) e 6 (seis) anos. A princípio buscou-se desenvolver estratégias as quais visavam conhecer as concepções prévias dos alunos a partir da oralidade, que serviram de ponto de partida para o desenvolvimento da proposta de ensino com a experimentação, visando uma abordagem investigativa e divulgação científica a partir da contextualização do tema “Plantas Medicinais”. Considerando que a Educação Infantil traz consigo especificidades no modo de se trabalhar os conteúdos, foi utilizado um

trabalho lúdico, ilustrativo e verbalizado. A abordagem foi qualitativa, tendo como base o estudo de caso e a análise de conteúdo de Bardin (2006), sendo que os principais teóricos que deram apoio a este estudo foram Chassot (2003), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), Pozo e Crespo (2009) e Vieira e Pereira (2012). Diante de um diagnóstico inicial, observou-se que os alunos apresentavam dificuldade em relacionar os conteúdos didáticos com o seu cotidiano, apresentando seus conceitos de forma vaga e descontextualizada. Após o trabalho com a experimentação, construção de hipóteses, dentro de um contexto de atividades ordenadas, que caracterizam uma sequência didática, possibilitou aos alunos a elaboração de explicações orais mais consistentes em relação aos conteúdos abordados. Os resultados evidenciaram uma maior contextualização em relação aos novos conceitos introduzidos junto a prática desenvolvida e uma evolução conceitual observada a partir da exposição oral e ilustrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Plantas Medicinais. Metodologia.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade

o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9.394/96, Art. 29.) Neste contexto, surge a relação entre o professor e o aluno e todo o conhecimento a ser interagido entre os mesmos, a grande vertente está em que tipo de metodologia utilizar mediante este processo para que atenda a finalidade esperada, visando superar as velhas práticas educativas tradicionais já estabelecidas historicamente. (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009)

A vida cotidiana é repleta de conteúdos didáticos, de conceitos científicos, porém existe dificuldade de a escola proporcionar essa associação entre os dois mundos, oportunizando ao aluno contextualizá-la. Ao possibilitar às crianças, novas experiências vinculando os conhecimentos científicos aos saberes populares, podemos influenciar à construção de conceitos científicos e não apenas a transmissão dos mesmos. Diante dessa perspectiva, a alfabetização científica se apresenta em diferentes contextos, sendo considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida (CHASSOT, 2003).

Ensinar conceitos é mais complexo do que ensinar dados, o que demanda estratégias de ensino que levem a essa construção, de acordo com Pozo & Crespo (2009):

Um problema comum em nossas salas de aula é que os professores “explicam” ou ensinam “conceitos” [...] que os alunos na verdade aprendem como uma lista de dados que se limitam a memorizar ou reproduzir, no melhor dos casos. Isso ocorre porque a compreensão exige mais do aluno que a mera repetição. Compreender requer pôr em marcha processos cognitivos mais complexos do que repetir (POZO & CRESPO 2009 p.82-84).

Para tanto, de acordo com Vieira e Pereira (2012) o professor deve munir-se de compreensões acerca do cotidiano da criança, para que o objetivo da atividade desenvolvida, alcance um resultado satisfatório no que diz respeito à sua aprendizagem. É através dessa compreensão, do mundo da criança, que o professor será capaz de possibilitar a reconstrução de diferentes entendimentos. O ato de experimentar no ensino de ciências é de fundamental importância para a aprendizagem da criança. Todavia, não é a aplicação de uma experiência que vai ensinar para a criança o que ela precisa aprender, o professor deve estar atento de não aplicar o “experimento pelo experimento”. É preciso que haja uma contextualização entre os conteúdos e a realidade cotidiana da criança.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia para a construção desse artigo pautou-se em uma abordagem qualitativa, visando pesquisas bibliográficas para apoiar o estudo de caso, o qual “visa o exame detalhado de um ambiente, sujeito ou de uma situação em particular” (GODOY, 1995, p.25). Os sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa foram 20 crianças

entre cinco e seis anos de uma turma de Educação Infantil, a qual pertence a uma escola do campo, localizada a 50km da sede do município de Terra Nova do Norte – Mato Grosso.

Os conhecimentos prévios das crianças foram investigados com base em uma atividade dinâmica, que tinha como foco a problematização de questões relacionadas ao desenvolvimento das plantas. As opiniões expostas oralmente foram registradas no quadro pelo professor. Após a coleta dessas concepções prévias, foram elaboradas as estratégias de intervenção, baseadas na investigação e experimentação afim de contribuir para a alfabetização científica.

A avaliação da contribuição dessas atividades experimentais ocorreu por meio de atividades ilustrativas e apresentação oral sobre o desenvolvimento das plantas. Para a coleta dessas apresentações foi utilizado aparelho celular da professora, a fim de gravar as falas dos alunos para servir como base para a análise e discussão dos dados coletados. As transcrições da fala dos alunos foram analisadas através de um aporte que tem como base a Análise de Conteúdo, descrita como “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 38).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades experimentais articuladas a sequência didática tiveram como objetivo a construção de conceitos científicos, a elaboração de atividades investigativas, divulgação científica e conhecimento popular/senso comum, a partir da contextualização do tema Plantas Medicinais. O tema trouxe para a sala de aula diversas possibilidades de se trabalhar diferentes conceitos, como a estrutura das plantas, suas características, composição, nutrição, nomenclatura básica, etc.

Os experimentos foram trabalhados com o tema Plantas Medicinais. Na abordagem inicial houve a problematização referente aos processos de germinação das sementes, e os componentes que integram a fotossíntese, em tempos diferentes, abordando um assunto por vez. As abordagens ocorreram através da oralidade, apresentações por desenhos, atividades lúdicas e experimentais, afim das crianças criarem suas próprias hipóteses, e a partir das observações fazer o confronto dos resultados com os conhecimentos prévios desenvolvendo a alfabetização científica.

Nas hipóteses iniciais houve a predominância das concepções do senso comum, lembrando que as análises das respostas não esperavam conceitos científicos aprofundados, mas a habilidade de criar hipóteses para responder o que eles acreditavam acontecer diante de cada fenômeno questionado.

Com as atividades experimentais eles passaram a questionar mais e criar novas hipóteses acerca dos conteúdos científicos trabalhados. Ao indagar os resultados dos experimentos eles criam novas explicações para tal. É válido ressaltar que, quando os conhecimentos do senso comum não conseguem explicar determinados fenômenos

as atividades experimentais contribuem com a estruturação da resposta, tornando não só o ensino, mas também o aprendizado mais significativo.

Com as atividades de experimentação, que muitas vezes se utilizam de materiais e/ou objetos simples do dia a dia é possível aguçar a criatividade e a imaginação da criança estimulando a agregação dos seus conhecimentos prévios, que já não são capazes de explicar os novos fenômenos com os conhecimentos científicos (VIEIRA; PEREIRA, 2012).

Essa associação de ideias foi analisada com base nos desenhos e as atividades orais dos conceitos trabalhados. A maioria dos alunos conseguiram apresentar novas questões que antes não haviam apresentado, reconheceram que elementos como a água, solo e a luz interferem no crescimento da planta, que a planta também produz água, podendo explicar estes fatos baseando-se nos experimentos e nas atividades que deram suporte para a construção dessa ideia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experimentação enquanto parte integrante de uma sequência didática pode contribuir para a construção de conceitos científicos básicos, relacionados ao ensino de ciências, na medida em que a exploração de atividades planejadas, permitem confrontar os conhecimentos prévios e as situações reais observadas e discutidas por meio de práticas experimentais contextualizadas. Viabilizando a construção do conhecimento, descrição e entendimento de fenômenos de forma coerente, que podem ser explorados através da oralidade e desenhos ilustrativos, contribuindo para as primeiras aproximações da alfabetização científica ao longo da vida escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. (Rego, L.A. Trad.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 de março de 2016.

CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: Uma Possibilidade Para a Inclusão Social. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, Jan/Abr, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 364 p. (Docência em Formação).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, 1995.

POZO, J.; CRESPO, M. Por que os alunos não aprendem a ciência que lhes é ensinada? In:

_____. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: Do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** (p. 14-61). Porto Alegre: ArtMed Editora, 2009.

VIEIRA, V. G. PEREIRA, Z. F. **Uma Ciência De Cores E Pressão: Experiências Vivenciadas Em Sala De Aula.** In: FIPED- Fórum Internacional De Pedagogia, 2012, Parnaíba. Formação De Professores E Práticas Docentes, 2012.

AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO DO ACRE (1906-1930)

Mark Clark A. Carvalho

Doutor em Educação pela PUC/SP, Professor Associado do Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC e Docente do PPGE/UFAC, markassen@yahoo.com.br.

Luciana Ferreira de Lira

Mestranda em Educação, PPGE/UFAC, Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Branco/AC, luciana6169@hotmail.com.

Mizraiam Lima Chaves

Mestranda em Educação, PPGE/UFAC e Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Branco/AC, mizraiam@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo realizar um resgate histórico acerca do processo de implantação e funcionamento das chamadas “escolas ambulantes” no antigo Território Federal do Acre na perspectiva de procurar evidenciar qual o papel desempenhado por esse tipo de organização escolar para as ações pioneiras de escolarização da população do antigo território. Para tanto, utiliza como fonte primária de pesquisa dois dos jornais editados e com circulação regular no período de 1906-1930, os quais se constituíam, à época, no principal meio de comunicação utilizado. O estudo se caracteriza como sendo de natureza documental e se estrutura a partir da análise dos periódicos: “O Cruzeiro do Sul” e “A

Reforma”. A partir da leitura e sistematização das informações publicadas nos periódicos selecionados buscou-se encontrar referências que servissem de base para responder às seguintes indagações: Quais os elementos que determinaram a adoção, por parte do governo local, do formato escolas ambulantes para a organização escolar no território do Acre? Deveria o professor possuir “saber específico” para trabalhar com o formato de “escolas ambulantes”? Quais fatores e circunstâncias funcionavam como elementos determinantes para pôr em funcionamento e desativar estas escolas nos espaços rurais nos quais elas eram instaladas? O percurso metodológico para responder às questões de estudo tomou como elemento inicial a legislação que organizava a educação nos Departamentos administrativos do Acre territorial e, em seguida, à análise dos periódicos, para identificarmos que, nos anos de 1930, sob a vigência da Lei Hugo Carneiro, havia uma forma de organização escolar denominada como “escola ambulante” cujo modelo pode ser reconhecido como uma das estratégias adotadas pelos governos locais do território para atender aos prenúncios da modernidade anunciada. No arcabouço geral da análise foram utilizados como fontes os periódicos publicados no território tanto àqueles editados pelos órgãos oficiais como aqueles considerados independentes. Como

aporte teórico buscou-se nas análises de Dantas e Lima (2012), Lima (2012), Souza (1998), Dantas (2011), e Souza (2014), elementos que servissem de âncora para apoiar as análises acerca da organização da educação no antigo Território Federal do Acre. Um dos achados da pesquisa nos permite reconhecer que a identificação e existência do modelo de organização escolar denominado de “escola ambulante” nas terras do antigo Território Federal do Acre acabou por direcionar a investigação no sentido compreender as determinações e interesses políticos que perpassavam a esta configuração de modelo escolar, suas origens, finalidades e objetivos, além do uso político que dela era feito aliado ainda às razões que justificavam a adoção desse formato de organização escolar em terras acreanas no início de século XX, no período em que a organização do Acre estava sob o signo de “território federal”.

PALAVRAS CHAVE: educação no território do Acre; escolas ambulantes; organização da educação no território do Acre.

1 | CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

No momento em que nos propusemos a realizar a pesquisa sobre a história da educação no antigo Território Federal do Acre, movimento este operado quando da oferta Disciplina de História da Educação na Amazônia no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC no primeiro semestre de 2016, várias foram as possibilidades de estudo que emergiram a partir do contato e manuseio com o material bibliográfico trabalhado dentre estes os periódicos: O Cruzeiro do Sul (1906 a 1917); A Reforma (1918 a 1934).

Contudo, definimos então que o foco principal estaria circunscrito e delimitado nos domínios da organização da educação acreana entre o período do Acre Território Federal, (Aprovado pelo Decreto Lei nº 4.181, de 16 de março de 1942) até os princípios da década de 60 com a elevação do Território à categoria de Unidade Federada, aprovada pela Lei nº 4.070, de 15 de junho de 1962. Este é, portanto, o recorte temporal sendo que as fontes para tratar do objeto serão os jornais anteriormente citados.

Escrever sobre a história de uma sociedade depende da escolha do historiador, é ele quem irá definir qual o fato histórico que deseja pesquisar, o recorte histórico, e, principalmente qual será o referencial teórico a ser utilizado na análise dos fatos a serem evidenciados. (PADILHA; NASCIMENTO, 2015, p.123)

O contato e o manuseio com as fontes preliminares de pesquisa, os jornais, encantava-nos a cada passo, a cada número pesquisado, não apenas por se tratar do primeiro contato com a fonte documental a ser trabalhada, mas também por nos descortinar possibilidades e a riqueza de informações que poderiam ser extraídas da pesquisa situada dentro da compreensão assinalada por Toledo e Júnior (2012).

Os avanços tecnológicos trouxeram algumas facilidades para pesquisas no campo da história, particularmente, as proporcionadas pela digitalização de fontes e sua disponibilização em redes eletrônicas. Destacam-se como pontos como: o estudo do conteúdo publicado, o papel social assumido pelo periódico, a materialidade do

jornal ou revista, bom como as características distintivas da imprensa pedagógica. (TOLEDO; JUNIOR, 2012.p.255)

A recorrência aos jornais de época como fonte de pesquisa permitiu incursionar pela gênese da educação no antigo Território Federal especialmente em um período que visava o alcance da educação para o desenvolvimento e progresso local. Assim, os jornais da década de 30 do século passado eram construídos e estruturados de forma admirável no que se refere ao conjunto de informações da sociedade em contexto mundial, nacional e local, haja vista que naquele espaço era noticiado o que estava acontecendo no mundo, expostas as notícias oficiais de governo, além de se constituir fontes de propagandas comerciais e colunas sociais. Por conseguinte, eram veiculadas nos jornais notícias de caráter oficial como, por exemplo, a nomeação de professores.

ESCOLA “MATHIAS OLYMPIO”

Para exercer interinamente o cargo de professora da escola “Mathias Olympio”, no bairro “Itamaraty” desta cidade, foi nomeada pelo governador: do Território, a senhorinha Nancy Brasil. (A REFORMA, 1926).

Para os limites deste trabalho priorizamos o jornal “A Reforma” e “O Cruzeiro do Sul”, este apresentava as notícias oficiais de governo; o outro era formado por informações oficiais e tinha elementos que informavam à população sobre o que acontecia no exterior enquanto que no espaço local informava aos leitores sobre as festividades religiosas, colunas sociais, poesias e crônicas que revelavam o saudosismo daquele período.

Um acreança não é um ventre, é uma ave

Quereis modelar a escola! Não copieis o claustro, imitae o ninho.

E por isso quando as creanças sahem da aula tem alegria vibrante, radiosa, allucinada gritam, saltam, trepam as árvores, roubam os ninhos, apedrejam os cães, correm, desaparecem, vôam como passaro que fugiu da gaiola; Vôam sim a alegria tem azas. E a natureza que protesta. A natureza! Palavra santa. E o berço do mundo. Fora della não ha sciencia nem religião. (O CRUZEIRO DO SUL, 1907)

Em relação aos jornais as estruturas e notícias davam conta daquilo que buscavam anunciar e informar os acontecimentos daquele período visto que em algumas leituras era possível identificar a posição política dos jornais, seja ele oficial ou independente, aspecto este que contribuiu para optarmos por priorizar nos periódicos as matérias que tratavam sobre a educação e como os governantes do Território do Acre anunciavam as ações praticadas e planejadas no campo da educação, sempre visando com ela, a modernidade preterida e anunciada. (DANTAS, 2011).

Se num primeiro momento a idéia era a de instituição de uma base na qual se assentariam as ações governamentais, contribuindo com o desenvolvimento da República recém-instituída, no outro as ações são dedicadas a aproximar o Acre das mais modernas condições que o País está a produzir, especialmente no que concerne a instrução pública. A modernidade é pretendida e requerida, sob pena

de o território não se inserir no projeto de Nação que está a instituir no Brasil republicano. (DANTAS, 2011, p.36)

Com base na autora, essa modernidade preterida e anunciada, era especialmente através do ensino, pois no contexto republicano a educação seria o fator emergencial para o desenvolvimento do país, visto que, nesse período o analfabetismo no Brasil era um dos principais problemas que inviabilizava o crescimento nacional. Desta forma, os representantes do Território do Acre, buscavam alternativas para que atendessem as exigências e pudessem ser inserido no projeto de Nação. O principal objetivo era que o Acre fizesse parte deste crescimento e urbanização, por isso as mudanças começariam pela educação, buscando alternativas para que instruissem o cidadão acreano foram criadas as escolas móveis, mais tarde ambulantes, que tinham como prática alfabetizar o sujeito pelo método João de Deus.

Entretanto, foi feito um breve estudo como principal fundamentação teórica os jornais, através da pesquisa é possível entender como se configurava esse modelo de escola, como funcionava e a que se propunha a realizar. Como também o movimento realizado pelos representantes do território do Acre para atender essa exigência nacional para que pudesse fazer parte do projeto de Nação. Tentaremos responder essas questões no tópico a que se apresenta posteriormente.

2 | ENTRE NOTAS E FATOS: AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE

Neste trabalho como já mencionado anteriormente, utilizamos os jornais como meio de informações e fontes de pesquisa e caracterizados segundo análise de Dantas (2011) como:

[...] Folhas literárias, jornais que criticam a ação dos governos locais, jornais oficiais, jornais particulares com uma periodicidade média de dois anos, dentre estes últimos, alguns são editados por famílias influentes que admitem o impresso como um importante mecanismo de divulgação de sua posição quanto a política local. (DANTAS, 2011, p.29)

Desta forma podemos compreender que esses jornais apresentavam características diversas, sendo meios essenciais para a divulgação das informações a considerar o período a ser abordado o qual se inicia a partir de 1906. O período a ser tratado, refere-se ao Acre territorial, que conforme (DANTAS, 2011):

No ano de 1920, com a publicação do Decreto Presidencial n. 14.383 em 1 de outubro de 1920 o território do Acre passa da estrutura departamental para o regime unificado territorial, permanecendo nessa condição até 1962, quando passa a condição de estado federado. (DANTAS 2011, p.31)

A partir das fontes selecionadas abordar-se-á a implantação das chamadas escolas ambulantes ou escolas móveis, esta primeira forma foi anunciada no jornal: “O Cruzeiro do Sul” em 1906. Mas em que consistiriam essas escolas? O significado da

palavra *escola*, segundo o dicionário da língua portuguesa significa: estabelecimento onde se ensina: ir à escola. Conforme a definição da palavra no dicionário, ambulantes significa: sem local determinado ou morada fixa; a palavra móvel significa: que se move, que pode ser movido. Em sentido literal, as escolas ambulantes eram escolas custeadas pelo município que pretendiam ensinar e que se configuravam em escolas que não teriam lugar determinado, fixo. Elas se moveriam conforme a necessidade das pessoas ou das comunidades locais.

No caso das escolas ambulantes ocorre um processo inverso: a escola chega até o aluno, pois estas conforme informações dos jornais, eram escolas que destinavam-se a lugares de difícil acesso e eram móveis porque não permaneciam em um mesmo lugar à medida que passava um ano e tinha como objetivo alfabetizar todas as pessoas da localidade (crianças e adultos) retornaria novamente aquele lugar após 2 anos caso houvesse necessidade. Desta forma, os professores também eram “móveis”, devido a sua figura de professor que mudava de local, assim que o objetivo de alfabetizar os alunos era alcançado.

A rotatividade desses professores era um desafio constante, pois muitos ficavam isolados sem transportes na localidade nas quais se propunham trabalhar; outros eram exonerados, pois abandonavam os cargos nos locais prefixados dessas escolas. Além desses problemas enfrentados, as escolas tinham estruturas deficitárias e eram pobres em termos de materiais didáticos, pedagógicos, situação esta que certamente dificultava e desestimulava o trabalho dos professores que atuavam nas escolas ambulantes. Agravava ainda mais esta situação a condição dos pais que eram ignorantes e não davam importância para que essas crianças fossem à escola, apesar de todas as tentativas do governo local em alfabetizar essas crianças.

No ano de 1914 foram buscadas estratégias para garantir maior frequência das crianças na escola como, por exemplo, a doação de prêmios conforme se explicita abaixo

Seria de vantagem, segundo penso, a instituição de um prêmio pecuniário para o aluno de cada escola do interior, que desse, durante o ano letivo, menor número de faltas. Assim estimulados pela conquista desse prêmio, os pais tomariam interesse não só pela frequência escolar, como pelo aproveitamento das diferentes matérias do programa. (O CRUZEIRO DO SUL, 1914).

Com todas as estratégias pensadas pelo governo do Departamento do Alto Juruá, ainda se tornava inviável, pois os pais eram desprovidos de conhecimentos e não tinham como ajudar os filhos, tornando o trabalho do professor ainda mais difícil.

A frequência destas escolas depende, em grande parte do interesse do professor, mas principalmente do interesse dos pais pela instrução dos seus filhos, interesse este que esta na razão direta do grau de cultura dos respectivos genitores, tutores ou responsáveis pelo futuro das crianças. (O CRUZEIRO DO SUL, 1914)

A pesquisa realizada nos permitiu identificar ainda que os jornais Folha do Acre (1927); O Rebate (1921); A Reforma (1926, 1928) e O Cruzeiro do Sul (1906,1907,1914), tratavam das escolas móveis e ambulantes. Ressalta-se ainda que

na Reforma Hugo Carneiro período do território unificado ainda permanecerá a figura das escolas ambulantes permanecendo na Resolução de Governo em 1930 a divisão e organização das escolas primárias.

O jornal: “O Cruzeiro do Sul”, em 1906, anuncia a necessidade das escolas móveis naquela região para atender à população que se encontrava as margens dos rios e uma estrutura escolar compatível com as necessidades do departamento Alto Juruá. Em um primeiro momento o discurso anunciava a criação de 10 escolas para área de difícil acesso ou comunicação, pois a educação não chegaria nessas localidades se não fosse a configuração das escolas ambulantes.

Fundei já, como atrás constatei, três escolas primarias, duas mixtas e uma nocturna, para adultos. Poderei talvez fundar mais sete, ou sejam dez escolas para um grande população espalhada numa extensão vastíssima e actualmente de difícil comunicação. (O CRUZEIRO DO SUL 1906).

O objetivo de criação dessas escolas era de alcançar os trabalhadores que estavam nos barracões e que se reunissem na residência do dono do seringal para aprender a ler e a contar. Este período tinha duração era de três a sete meses aplicando o método “João de Deus”:

O essencial é que, neste lapso de tempo, feitas as duas ou três arrecações da seringueira, cases homens se juntem nas cercanias da residência do dono do seringal. Ora uma escola móvel, pelo methodo João de Deus ensinaria os discípulos aggregados em cada barracão a ler, escrever e contar em três a quatro mezes. (O CRUZEIRO DO SUL, 1906).

A Cartilha Maternal é uma obra de natureza pedagógica, escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus. Publicada em 1876 se destinava a servir de base a um método de ensino da leitura às crianças. A referida cartilha é uma das obras mais vezes reimpressas em Portugal, tendo sido extensivamente usada nas escolas portuguesas por quase meio século, ainda mantendo alguns seguidores. (RUIVO, 2006, p.2).

O método de ensino foi criado em Portugal, pois no Brasil não havia professores habilitados nesta especialidade das escolas móveis. Para fazer o movimento que era feito em Portugal, a forma de levar a educação para essas pessoas seria trabalhada desta forma: com seis professores contratados em Portugal, que trabalhariam no verão nas escolas fixas e de inverno nas escolas móveis, conforme anunciado no Jornal “O Cruzeiro do Sul” (1906).

Na região, no período das cheias, em que os moradores da localidade não poderiam se movimentar para trabalhar na colheita, a saída era somente por meio de canoas para buscar comida nos barracões. Este era o momento de ensinar a ler e contar. Estas escolas também dispunham de bibliotecas ambulantes. Desta realidade uma constatação relativamente óbvia era a de que desde o ano de 1906 já se buscava meios para despertar nestes sujeitos o gosto pela leitura e livrá-los do vício do álcool.

Estes mesmos pioneiros da civilização encarregar-se-iam de dirigir uma biblioteca ambulante que o acompanhariam por toda a parte, e que além de reforçar o ensino despertaria o habito da leitura das classes baixas arrancando-as à distracção do alcool. (O CRUZEIRO DO SUL, 1906).

Se o objetivo da educação do Território naquele período era a modernidade materializada, dentre outras ações, pela alfabetização questão que pode concorrer para justificar a escolha do método João de Deus, a metodologia utilizada nesse procedimento de ensino era fazer os discípulos agregados em cada barracão a ler, escrever e contar em três a quatro meses (O CRUZEIRO DO SUL, 1906). Essa era a forma utilizada para ensinar os sujeitos que faziam parte dessa organização de escolas e bibliotecas móveis e ambulantes.

No Território do Acre o termo “escolas ambulantes” foi visto pela primeira vez no Jornal “O Cruzeiro do Sul” no ano de 1914. Este jornal teve sua primeira publicação no ano de 1906 e circulou durante onze anos, ou seja, até o ano de 1917. Se tratava de um jornal oficial e que apresentava a situação da educação primária a partir da apresentação dos relatórios das inspeções feitas pelo Sr. Joaquim Generoso D’Oliveira. “As escolas do Alto Juruá propôs medidas praticáveis ao real proveito ao ensino primário no Departamento, falou da dificuldade da difusão do ensino primário, devido sua localidade e a disseminação da população escolar no território do Departamento, em quase totalidade nos seringais em que naquele momento seria impossível levar os efeitos benéficos da instrução primária”.

Como forma de fazer o enfrentamento da precariedade da situação a apresentar soluções face às dificuldades foram propostas medidas tais como: fundação de internatos, mas ao mesmo tempo em que sugeriu, diz que é arredada essa hipótese, bem como a das escolas ambulantes, conforme se ressalta na fala a seguir:

Arredada essa hipótese (*dos internatos*), como também deve ser arredada deve ser a ideia da prática do ensino pelo sistema das escolas ambulantes, como já tive ocasião de expor a V. Exa., resta unicamente a manutenção das escolas existentes, a criação de outras em pontos habitados por crecido número de crianças em idade escolar e a adoção de medida secundária, conducentes a uma frequência mais numerosa e ao aproveitamento das disciplinas escolares, ministradas na conformidade dos programas as quais adiante submeterei ao claro entendimento de V.Exa. (JORNAL O CRUZEIRO DO SUL, 1914).

Nos argumentos expostos acima se percebe claramente que não há uma defesa das escolas ambulantes, embora esta, seja vista como uma das saídas para as dificuldades enfrentadas para levar o ensino primário aos locais de difícil acesso, como é o caso dos seringais.

O periódico “A Reforma” criado em 1918 e que teve publicação até o ano 1934 também tratou das escolas ambulantes. O referido jornal era voltado principalmente para as questões políticas, econômicas e sociais do Território do Acre. Foi fundado na Vila Seabra (hoje município de Tarauacá), localidade situada na Foz do Rio Murú que servia de sede ao então Departamento do Tarauacá – uma das divisões administrativas do antigo Território Federal do Acre. O jornal tinha de quatro a seis páginas por edição, era sempre publicado aos domingos e exibia a cada página com cinco colunas de texto e imagens esparsas. O exemplar custava 1\$000 (Um réis), com assinaturas semestrais e anuais a 20\$000 (vinte mil-réis) e 30\$000 (trinta mil-réis).

No ano de 1926 este jornal faz menção as escolas ambulantes, anunciando que o presidente de Minas assinou um Decreto criando 22 escolas ambulantes, além de denunciar a negligencia dos governos e as dificuldades da educação primária:

E enquanto o governo não se deliberar a tomar uma medida seria em favor da deficientissima instrucção publica no Territorio, não só organizando um regulamento de ensino próprio as dificuldades que o meio oferece, como também mantendo uma rigorosa fiscalização funcionarios, o ensino no Acre será sempre um sonho irrealizavel. (A REFORMA, 1926)

Podemos perceber que já naquele período se indicava para a necessidade de adoção de medidas a serem tomadas para superar a deficiência da educação pública primária entendendo-se que as reformas empreendidas à ocasião revelam necessidades anteriores que se perpetuaram ao longo dos anos. Nesse sentido, a necessidade de “superar” as deficiências da instrução pública levava em conta as dificuldades que já existiam desde os primórdios do Território do Acre.

Sobre a questão o Periódico anuncia:

Facil era ser imitado o exemplo do presidente de Minas, creando-se as escolas ambulantes, porque, aqui deante de tantos óbices, preciso se tornar que a instrucção vá oferecer se em toda parte onde é desejada, por que o acolhimento será feito entre risos de satisfação. (A REFORMA, 1926).

Em 1926 o Jornal “A Reforma” acrescenta ainda que “no Acre, mais do que em outro lugar qualquer é uma necessidade estabelecer as escolas ambulantes”. Essa necessidade advinha do fato de que sem as escolas ambulantes as crianças seriam criadas sem instrução, sem luz, sem noção de direito e civismo e seriam inúteis para a segurança da pátria, da família e da religião.

Em 1928 o referido jornal faz menção as escolas ambulantes e destaca que:

[...] Aprovadas conclusões indicando unifcações legislações obrigatoriedade ensino primário indicando repressões contra o alcoolismo instituindo escolas ambulantes dando nova orientação instrucção publica cujos cargos serão providos mediante concurso, etc. (JORNAL A REFORMA, 1928).

Naquele período pode-se dizer que já se impunha a questão a questão da obrigatoriedade do ensino primário e que as escolas ambulantes aparecem com um caráter inovador, oportunidade na qual também irá surgir a idéia de realização de concursos para assumir cargos nas escolas. Doutra feita, esse jornal voltou a fazer menção às escolas ambulantes no ano de 1933 quando diz: “Ministrar instrução publica meio escolas ambulantes”.

Outro jornal utilizado como base para a consulta a cerca das escolas ambulantes no Território Federal do Acre foi a “Folha do Acre”. O referido veículo passou a circular em 14 de agosto de 1910, quando se declarou “órgão das aspirações e dos ideais do povo acreano”. Era editado na “Cidade da Empresa”, atual Rio Branco, capital do Estado do Acre. O jornal denominava-se de cunho político e noticioso e tinha as publicações semanais. Vendido por assinatura: o Anno 50\$000 (cinquenta mil-réis), o semestre 25\$000 (vinte e cinco mil-réis) e o trimestre custava 15\$000 (Quinze mil-

réis). Neste jornal o que é apresentado sobre as escolas ambulantes não se refere ao Território do Acre, mas fala da instrução primária de Minas Gerais, como também falava em alguns pontos sobre o máximo de alunos que deveria ter em uma classe:

I.O máximo em cada classe será o seguinte: escolas ambulantes, 25; rurais e nocturnas; 30 districtaes; 40; urbanas,45

II. O mínimo de frequencia em cada classe: escolas ambulantes, 15;rurais e nocturnas, 20; districtaes,25; urbanas,20. (FOLHA DO ACRE, 1927).

10

Com base nas observações acima citadas é de se supor que as mesmas talvez expressem sugestões ou uma espécie de modelo para ser adotado nas escolas ambulantes existentes na cidade Empresa, atual Rio Branco, posto se tratar de uma referência organizativa de outro lugar do Brasil.

No entanto, na administração do Dr. Mello Vianna, o mesmo, avalia a possibilidade da movimentação que fez Minas Gerais neste período para a implantação desse modelo de escola, acreditando que se deu certo em Minas porque não implantar as Escolas Ambulantes no Território do Acre. Esta seria uma das alternativas encontradas para a solução vergonhosa do país em relação aos analfabetos como bem chama atenção no (JORNAL A REFORMA, 1926):

E pensamos mesmo se difícil leva-se a efeito objeto de tal ordem. Primeiro as dificuldades satisfatorio,facto este motivado pela negligencia que reina sempre nas repartições competentes onde se acham os dados indispensáveis para tal empresa;segundo,porque,caso conseguissem, se veriam obrigados a silenciar em virtude da cifra avultadae vergonhosa de analfabetos que apresentariam. (A REFORMA, 1926).

O grande problema encontrado pela administração territorial residia no fato de que somente estados como Minas era favorecido com esta forma de alfabetizar os sujeitos em áreas nas quais a Escola tinha dificuldade para chegar, pois se tratava de áreas distantes e de difícil acesso. Desta forma, o Estado do Amazonas e o Território do Acre, por exemplo, eram excluídos de toda forma de apoio para alfabetizar o seu povo. A indagação feita pelos representantes da administração naquele período era de que, se em Minas deu certo a estrutura escolar das escolas ambulantes, porque não daria no Território do Acre?

Além do Jornal apresentado, outros também faziam menção a esse modelo de escola que estava sendo implantando no país como é o caso do Jornal “O Rebate” que também era um jornal do município do Juruá, Cruzeiro do Sul. A sua publicação acontecia semanalmente, o exemplar era produzido por órgão independente e também era acessado por assinatura. Começou a circular em 1921 e teve vida duradoura até o ano de 1971. Este jornal noticiou sobre a banca de trabalho o número 611 da Folha do Acre que trazia a acta da 2ª reunião do Congresso das Municipalidades Acreanas e, dentre outros assuntos, destacou: “Uniformizações das legislações municipaes;

adopção de medidas repressivas contra o álcool; instrução e criação das escolas ambulantes e nova orientação do ensino publico, cujos cargos serão providos mediante concursos” (O REBATE, 1921)

Nessa informação trazida pelo jornal “O Rebate” pode ser extraída a constatação de que as escolas ambulantes ainda estavam no campo das idéias havendo uma orientação para sua criação. Assim, pode-se constatar que até o momento de realização da Reforma Hugo Carneiro as escolas ambulantes no Território Federal do Acre não passavam de uma proposta, de sugestão de ideia que poderia ser implantada.

Outra referência identificada por ocasião da pesquisa documental e que aborda as escolas ambulantes é o jornal “O Acre” que no ano de 1930 anunciava as resoluções empreendidas pelas reformas por Hugo Carneiro.

Hugo Ribeiro Carneiro (1889-1979) nasceu em Belém no dia 28 de julho de 1889 Estudou no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, inicialmente no Ginásio Nacional (hoje Colégio Pedro II) e depois no Ginásio São Bento e no Colégio Bôscoli. Ingressou, a seguir, na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro da qual sairia bacharel em ciências jurídicas e sociais em janeiro de 1911. Ainda acadêmico foi funcionário da Fazenda Federal, função que desempenhou até 1910. Foi governador do Acre, de 15 de junho de 1927 a 3 de dezembro de 1930.

Relativamente à reforma de Hugo Carneiro e no que se refere especificamente a educação o Capítulo I tratava da divisão e organização das escolas primárias:

Art. 10. O ensino primário territorial ministrar-se- a em escolas de cinco tipos:

- a) escolas ambulantes.
- b) escolas ruraes.
- c) escolas urbanas.
- d) escolas nocturnas.
- e) grupos escolares.

Naquele período foram instituídos cinco tipos de escolas, dentre elas as escolas ambulantes, havendo sugestões e propostas de como essas deveriam “funcionar”. Sobre isso foi apresentado no capítulo I da divisão e organização das escolas primárias:

Art. 11 as escolas ambulantes serão creadas com o fim de melhor difundir pelo interior do Território a alphabetisação e outros conhecimentos elementares imprescindíveis a qualquer indivíduo, inclusive noções rudimentares de hygiene,educação cívica, agricultura,etc.

Até então as escolas ambulantes tinham como principal objetivo a alfabetização das crianças e isso deveria ocorrer em um curto prazo, acrescentando-se ainda outros conhecimentos que seriam necessários aos alunos, considerados importantes para formar o cidadão, trabalhador e que tivesse o sentimento patriótico, uma mentalidade

voltada para a defesa do seu país, um amor pelo lugar onde vive.

Outro ponto que é ressaltado na reforma sobre as escolas ambulantes referenciado nas resoluções de Governo do Território, na administração de Hugo Carneiro em 1930 está assim definido:

Art. 11: As escolas ambulantes serão criadas com o fim de melhor difundir pelo interior do Território a alfabetização e outros conhecimentos elementares imprescindíveis a qualquer indivíduo, inclusive noções rudimentares de higiene, educação cívica, agricultura e etc.

§ 1º - Nestas escolas o curso será de um ano letivo, permanecendo apenas por esse espaço de tempo em cada localidade.

§ 2º - O número de escolas ambulantes dependerá da necessidade de cada município.

§ 3º - As escolas ambulantes só depois de um espaço de dois anos poderão funcionar em localidades em que já estiveram instaladas.

Pelo exposto até aqui se depreende que as escolas móveis e ambulantes foram se configurando no Território do Acre, a partir de 1906 e com o objetivo de levar a educação aos adultos e crianças que não tinham condições de acesso à escola primária por meio de terras firmes. O governo no sentido de formar o cidadão republicano, em vistas a modernização do espaço em que vivem, buscava diminuir o analfabetismo local. A presença dessas escolas também foi sinalizada em São Paulo com a criação de escolas ambulantes entre bairros, por se tornarem distantes entre elas.

Ainda na pesquisa foi possível identificar a mesma figura de construção dessas escolas em Minas Gerais, que por um determinado momento, o Departamento do Alto Juruá questionou o porquê de não criá-las dentro do território.

E enquanto o governo não se deliberar a tomar uma medida seria em favor da deficientíssima instrução pública no território, não só organizando um regulamento de ensino próprio às dificuldades que o meio oferece, como também uma rigorosa fiscalização aos funcionários, o ensino no Acre será sempre um sonho irrealizável. Fácil era ser imitado o exemplo do presidente de Minas. (A REFORMA, 1926)

O modelo de escola existente não somente em Minas, mas em outros estados nacionais como já mencionado, também foi criado no território acreano, para levar o ensino às áreas de difícil acesso que existiam naquela época. O modelo de escolas ambulantes, mesmo com suas dificuldades, alcançou muitos cidadãos que não teriam como ter as primeiras instruções primárias, que através dessa configuração de escola, como também a forma de ensino, foi possível alfabetizar esses cidadãos nas localidades mais distantes. Embora o governo tenha buscado essa configuração escolar para atender as necessidades locais relativas à educação, o maior fracasso existente nas terras acreanas era devido à falta de verbas para o ensino, o que inviabilizava a inserção do Acre no novo modelo educacional implantado no país.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A análise dos jornais (Folha do Acre, O Rebate, A Reforma, O Cruzeiro do Sul), que circulavam no período do Acre território devem ser vistos como importantes da pesquisa historiográfica no campo da pesquisa em História da Educação, pois possibilita identificar e inventariar vários momentos que marcam o desenvolvimento da educação no Território do Acre especialmente no que refere à institucionalização da escola e o processo de organização da educação no território.

O acesso às fontes primárias de pesquisa, os jornais, partir de 1906, nos colocou em contato com toda a movimentação feita para que fossem implantadas as escolas ambulantes, aspecto que se constitui no fio condutor desta pesquisa documental, permitindo-nos identificar como as mesmas se configuravam nos limites do território além de compreender como ocorria o funcionamento desta forma de organização escolar. Os jornais foram essenciais para a descoberta desse modelo escolar que levava a educação aos lugares longínquos do território.

Com a leitura e análise dos periódicos, constatamos em primeiro lugar que há pouca menção sobre esse tipo de escola nos jornais, mas as informações contidas neles, nos possibilitaram compreender como se dava o funcionamento das escolas ambulantes, o que para tanto, nos desafiou a interpretar pelo viés da pesquisa historiográfica e suas diferentes lentes como essas escolas foram se configurando dentro do território, as razões que justificavam a necessidade de sua implantação, os motivos de sua criação e, especialmente, o que realmente desejavam os governantes com a proposição deste modelo de oferta denominado de “escola ambulante”.

A constatação mais evidente é a de que naquele período já se buscava alternativas de enfrentamento para erradicação do analfabetismo um dos problemas que de forma tão alarmante marca a educação acreana. Por outro lado, também eram claramente identificados os anseios de modernidade para se formar o cidadão republicano no Território Federal do Acre. Ainda nesta perspectiva, a educação buscava a saúde e a moral, aspectos mensuráveis a partir da análise dos periódicos e da realidade com a qual os documentos dialogavam.

Outro fator relevante que também pode ser ressaltado diz respeito ao fato de que esse tipo de escola foi uma das formas de se levar a instrução primária aos lugares de difícil acesso, à época os chamados “seringais”.

Assim, podemos concluir que estas escolas móveis, como o próprio nome sugere, não ficavam em um lugar por mais de um ano, assim a forma de alfabetização baseava-se em uma metodologia que tornasse possível alfabetizar as crianças, como também adultos de uma forma rápida. A partir daquele modelo de escola que tinha um caráter moderno, contribuiu para que a educação, mesmo de forma rápida e complexa, chegasse aos lugares de difícil acesso. Ressaltamos ainda a importância dos periódicos como fonte de pesquisa documental os quais abrem possibilidades diversas para se incursionar pela história da educação acreana, seara pouco investigado ainda.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Jornal A Reforma, (1926/1928).**

_____. **Jornal Folha do Acre, (1927).**

_____. **Jornal O Acre, (1930)**

_____. **Jornal O Cruzeiro do Sul, (1906/1907/1914).**

_____. **Jornal O Rebate, (1921).**

DANTAS, Andréa Maria Lopes. O 'Vozear na mata e a modernidade anunciada: Educação no território do Acre através dos Jornais (1906-1930). **Revista HISTEDBR *On-line***, Campinas, número especial, p. 28-41, Out. 2011.

TOLEDO, Arnaut Alencar César; JUNIOR, Skalinski Orimar. A Imprensa Periódica Como Fonte Para a História Da Educação: Teoria e Método. **Revista HISTEDBR *On-line***, Campinas, n.48, p.255-268, Dez.2012.

PADILHA, Lima Mara Lucia; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A Pesquisa Histórica e a História da Educação. **Revista HISTEDBR *On-line***, Campinas, n°66, p.123-134, Dez2015.

RUIVO, Isabel. **João de Deus: Método de leitura com sentido**. Actas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho, Outubro de 2006. Disponível em:< http://www.casdaleitura.org/porta/beta/bo/documentos/ot_metodo_leitura_joao_deus>. Acesso em: 14 de julho 2016.

AS NARRATIVAS ORAIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM *NARRADORES DE JAVÉ*

Léa Evangelista Persicano

Mestrado em Estudos da Linguagem, UFG/
Regional Catalão
Catalão – GO

RESUMO: O propósito deste texto é proporcionar uma reflexão acerca de narrativas orais enquanto uma prática cultural que propicia uma ressignificação do passado, com projeções no presente e no futuro. Os narradores de Javé, por meio de suas memórias, fazem o exercício de relatar histórias sobre as origens do povoado a um escrevente-historiador, a pedido de um mentor, como estratégia de resistência e salvação da comunidade e do vilarejo. Nele, também pensamos acerca da linguagem e da língua como intimamente relacionadas à cultura e como instâncias dinâmicas, constituídas e perpassadas por questões históricas, sociais, econômicas, relacionais. Servimo-nos de uma metodologia bibliográfico-interpretativa, tendo como materialidade de estudo o filme brasileiro *Narradores de Javé* (2003) e seu roteiro final (2008) como suporte para análise.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Oralidade. Culturas. Língua. Discursos.

ABSTRACT: This study focus on analyzing the narratives that came from the popular oral tradition and are understood a cultural practice

that provides new meanings of the past, something that can affect either present or the future. Jave's storytellers use their memories in order to tell stories about the village's background to a historian writer, something that was actually a requested by his friend and was a part of plan that tried to save the village and its people. Therefore, it's possible to understand how the language and the discourse are closely linked to culture, and also how the dynamic perspectives can exists with historical, social, economic and relational issues. This studied was based on a bibliographical interpretive method to analyze the Brazilian movie *Narradores de Javé* (2003) and its screenplay (shooting script) (2008).

KEYWORDS: Narratives. Orality. Cultures. Language. Discourse.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esse texto é fruto da disciplina *Estudos de Língua e cultura*, cursada em 2015, no Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Foi debatido no III Congresso de Pesquisa, Ensino, Extensão e Cultura (CONPEEX) dessa mesma instituição, em 2017, e divulgado nos Anais do evento. Está vinculado à pesquisa de Mestrado – financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no

Estado de Goiás (FAPEG) –, que ocasionou a dissertação intitulada *Era uma vez em Javé... o acontecimento discursivo na (re)construção das memórias orais pela escrita* (PERSICANO, 2017).

Nele, estabelecemos um rápido diálogo entre a narrativa cinematográfica *Narradores de Javé* (2003) e noções/conceitos de léxico, língua, linguagem, cultura, oralidade, escrita, tendo por base os seguintes autores: Albuquerque Júnior (2011), Capucho (2009), Câmara Jr. (2004), Coelho (1985), Ferreira (2008), Ilari e Cunha Lima (2011), Paula (2007), Saussure (1995), Sousa (2011). Utilizamos de uma metodologia interpretativa e bibliográfica.

A trama do longa-metragem brasileiro estudado (formato DVD, 01h42min, colorido) desenvolve-se em torno da tentativa de uma comunidade não letrada em construir um livro-dossiê (escrito e científico), com as histórias orais de grande valor acerca da fundação do Vale de Javé, devido a uma iminente tragédia: a construção da barragem de uma usina hidrelétrica. É uma comunidade nordestina, ribeirinha, que vive das riquezas naturais do Rio São Francisco e está prestes a ser banida desse território, sendo acometida por inseguranças, incertezas e vários dramas (econômicos, sociais, relacionais). Luta, então, para que o vilarejo sofra tombamento e vire patrimônio histórico-cultural.

2 | A RESSIGNIFICAÇÃO DO PASSADO PELAS NARRATIVAS ORAIS

A comunidade javelina e suas terras estavam ameaçadas pela construção da tal barragem, sem garantia de indenizações, pois na maioria as terras não possuíam escrituras. Foram adquiridas por meio de divisas cantadas, conforme expõe o narrador e personagem Zaqueu aos moradores do vilarejo: “um jeito de marcar as terras que o povoado herdou dos antigos, com os fundadores. Não carecia de documento nenhum. Era tudo cantado” (CAFFÉ; ABREU, 2008, p. 26-27). Pelas necessidades culturais, econômicas, sociais, históricas do povo(ado) de Javé até àquele momento em que se viram ameaçados, esse tipo de demarcação oral das propriedades era suficiente.

Em *Narradores de Javé*, dependendo do ângulo que se olha, percebe-se, por exemplo, que o povo é tido como uma abstração, uma construção imaginária e também autoritária. É bem provável que os técnicos que viriam construir a barragem idealizavam uma “imagem de povo amorfo ou massa de manobra, ou seja, em algo a ser dirigido, visto e dito sempre por intermédio dos outros” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p. 350), pois os javelinos foram simplesmente comunicados, por intermédio de Zaqueu, dessa construção. Entretanto, por pouco tempo, os moradores do vilarejo tiveram a ilusão de que poderiam evitar a tragédia que estava ali, à espreita, e lutaram com muito empenho tentando produzir o livro-dossiê.

A produção desse objeto da salvação se dá a partir das enunciações verbais e correspondentes *performances* de determinadas personagens-narradoras (Vicentino,

Deodora, Firmino, Daniel, Gêmeo e o Outro, Pai Cariá e o intérprete Samuel), que se reúnem com esse intuito em vários espaços e vão relatando suas versões de história ao designado escrevente-historiador Antônio Biá, o pretense autor na escrita do livro-dossiê (i)memorial com a(s) história(s) do Vale. Tomamos conhecimento, por meio dessas personagens (que se constituem narradoras nos e pelos discursos), de várias versões da e para a idealizada história de Javé. A maioria das versões tem como princípio agregador (nó de coerência) os nomes dos heróis/guerreiros Indalécio (e Mariadina), que ganham sentidos diferentes e diferenciados de acordo com cada narrativa.

Nas formas de narrar, “os usos que fazemos hoje de uma palavra têm a capacidade de evocar os usos que fizemos ontem e em situações mais antigas” (ILARI; CUNHA LIMA, 2011, p. 23), propiciando comparações e generalizações. Cada narrativa – seja a de Zaqueu, a de Antônio Biá ou a dos demais narradores – foi iniciada a partir de um objeto ou termo específico: livro/escritura (Zaqueu), parte antiga e nova de Javé (Antônio Biá), garrucha de Indalécio (Vicentino), marca de nascença no corpo (Deodora) e assim por diante. Vemos, pois, que as estratégias e os recursos linguísticos são diferentes e os guerreiros/heróis representados em alguns casos se parecem, se modificam, mas em outros são totalmente opostos. Sendo assim, os sentidos atribuídos às palavras não são os mesmos, lembrando que elas possuem um sentido literal e que “esse sentido literal pode variar de pessoa para pessoa, de tempo para tempo, de contexto para contexto, e está sempre sujeito a ajustes” (ILARI; CUNHA LIMA, 2011, p. 27).

A respeito do ato linguístico de narrar, Paula (2007, p. 96) esclarece-nos que “os sujeitos-narradores também realizam cultura porque narrar sobre suas práticas exige ordenação de fatos e da relevância do que fazem cotidianamente”. Por meio deste ato, praticam cultura elegendo aquilo que é mais simbólico e mnemônico para eles. No caso do trabalho de Antônio Biá e dos relatos que ele colhe, o foco é/são a(s) história(s) de origem do povoado, tendo como fio condutor os guerreiros/heróis lá do começo, que se resumem a Indalécio (e Mariadina). Tanto é que Antônio Biá normalmente pronuncia as palavras, os nomes próprios, Indalécio e Mariadina, para ver que relações mnemônicas serão possíveis nos relatos-depoimentos.

E as práticas culturais que os sujeitos-narradores de Javé tentam deixar como patrimônio não são apenas aquelas dos antepassados, mas práticas (re) significadas por elementos do presente desses próprios narradores, que têm tentado também serem heróis/heroína. Os narradores de Javé tentam estabelecer um elo entre o passado, o presente e o futuro; talvez sem o perceberem, entre várias culturas. No filme, de modo um tanto complicado e dramático, as culturas “se entrecruzam em diálogos mais ou menos conflituosos e as sociedades e os indivíduos se tornam progressivamente permeáveis a influências externas que em muito transformam a dinâmica cultural local e nacional” (CAPUCHO, 2009, p. 1), a ponto de extinguir a comunidade ali existente e redefinir o cenário anterior.

Torna-se necessário destacar que as culturas, as línguas e as linguagens são dinâmicas. “Tal como a língua, a cultura que a enforma e que é por ela (re) criada, é um fenómeno em permanente transformação, aberto a interacções com o exterior” (CAPUCHO, 2009, p. 5). Pensando na língua como património sócio-cultural, ela vive na mente/memória dos falantes de dada comunidade/sociedade e não é ‘completa’ se considerarmos apenas um deles. É concomitantemente “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1995, p. 17).

A língua, na maior parte das vezes, acontece por meio das palavras (signos) e “As palavras reflectem a sociedade que as criou, por isso elas constituem o ponto de encontro entre a língua e a cultura” (FERREIRA, 2008, p. 294). A língua está na cultura e a cultura na língua, o que se reforça por algumas afirmações de Câmara Júnior (2004, p. 58) a respeito do tema: “1) A língua é parte da cultura; 2) É, porém, parte autônoma [...]; 3) Explica-se até certo ponto pela cultura e até certo ponto explica a cultura”. De modo semelhante, a linguagem consiste em “um fato cultural” (CÂMARA JÚNIOR, 2004, p. 53), “implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 1995, p. 16). Não podemos nos esquecer também de que, assim com a linguagem, a língua não é transparente, “mas efeito da história” e o seu real é o “lugar do impossível” (SOUSA, 2011, p. 103).

Relacionando língua e património, Ferreira (2008, p. 293) considera que “O que, na palavra criada, pertence sem qualquer dúvida ao património é o conjunto de processos utilizados na sua criação”. Para exemplificar, a personagem Antônio Biá parece um dicionário ambulante; inclusive, utiliza-se de seu vultoso léxico (vocabulário), para rir e esnobar dos outros. Faz inúmeras combinações linguísticas, brinca de montar e desmontar palavras; para ele, elas são “como brinquedos de montar e podem ser muito engraçadas” (ILARI; CUNHA LIMA, 2011, p. 17). Durante o filme, em várias falas suas, vimos sua criatividade acontecer. Entretanto, sabemos que o falante de uma língua (no caso a personagem em destaque), não cria termos novos nem o faz sob processos inéditos; ele se utiliza de processos disponíveis na língua, tais como derivações, composições, onomatopeias, metáforas, siglas etc. Mas é justamente a utilização da língua pelos falantes que a faz se movimentar, ainda que o grupo social faça uma força contrária, coercitiva, para que um comportamento padrão/normativo seja seguido. Quando o falante nasce, ele fica/está imerso na sociedade e na língua que essa sociedade se utiliza e no modo como esses usos se dão. Sofre uma espécie de coerção, conforme expõe Coelho (1985).

No caso da personagem Zaqueu, é o narrador da história que vemos assistindo ao filme e por isso nos conduz ao longo da trama. Quando acontece uma reunião na igreja, a fim de comunicar aos janelinos acerca da construção da barragem e da necessidade da produção do documento escrito, para o vilarejo sofrer tombamento

e virar patrimônio histórico-cultural, é por meio dele que também ficamos a par dos fatos. E o modo como Zaqueu tenta definir ‘o que é científico’ traz elementos de uma concepção amplamente aceita de ciência de que o conhecimento científico é objetivo, infalível, imparcial e tido como sinônimo de verdadeiro. Zaqueu reflete o saber que tem sobre o objeto em questão, saber esse construído social e historicamente. A sua definição, como as nossas, depende da forma como conhece esse objeto e dos elementos culturais que tem a seu alcance.

Zaqueu não consegue definir esse tipo de conhecimento de forma direta, mas tenta fazê-lo por relação-contraposição e acaba descaracterizando as histórias que a comunidade conta, atribuindo-lhes o lugar de lendas e causos. Além disso, a forma como o pensamento de Zaqueu se estrutura, materializada no jeito como se expressa/comunica, deixa-nos entrever que “as palavras, na nossa cabeça, não formam uma lista interminável e desestruturada, mas se ligam uma às outras por uma série de relações abstratas” (ILARI; CUNHA LIMA, 2011, p. 19). Além do mais, “O uso contextualizado de palavras novas é sempre objeto de uma série de operações de controle e ajuste” (ILARI; CUNHA LIMA, 2011, p. 16), sendo que tais operações não se limitam à troca de olhares ou consistem em verbalizações, conforme observamos durante a primeira reunião na igreja.

Pensando ainda em termos de vocabulário, o léxico ativo de Zaqueu encontra-se contido em seu léxico passivo, assim como o nosso, usuários da língua. O termo ‘científico’, que estava no passivo, a partir de então vem integrar o ativo, mediante alguns conflitos e esforços expressivos. Esse exemplo confirma a assertiva de Ilari e Cunha Lima (2011, p. 15) de que “aprendemos a cada dia que passa palavras que são novas para nós, mas que estão na língua há séculos”. Ao longo de nossas vidas, as relações que estabelecemos, por meio principalmente da língua(gem), com as culturas e suas necessidades funcionais e tecnológicas, ampliam tanto nosso inventário quanto nossa competência lexicais. O emprego da palavra ‘científico’ causa rebulição e estranhamento junto a Zaqueu e à maior parte da comunidade javelina, para quem não era um termo usual até então.

Para Ilari e Cunha Lima (2011, p. 14), “em qualquer sociedade, as necessidades do indivíduo em matéria de léxico dependem crucialmente dos papéis que ele desempenha”, o que nos remete à desenvoltura verbal de Antônio Biá, à autoridade (não só languageira) de Zaqueu e sua fala sobre a produção do livro: “se até hoje ninguém escreveu, porque também nunca precisou. A grande história de Javé, então, agora, nós mesmo é que vamos escrever” (CAFFÉ; ABREU, 2008, p. 29), assim como a (não) escrituração em cartório das propriedades de terras do povoado.

Como muitas vezes acontece com Antônio Biá, Zaqueu também quer dar-se um lugar de prestígio. Sendo assim, ora faz parte do povo, ora é porta-voz do e para o povo, pois acredita intermediar a ‘negociação’ da construção da barragem. Essas personagens, Zaqueu e Antônio Biá, representam bem o *continuum* das culturas, estando em um ou outro lugar, ou em ambos, dependendo da situação considerada: o

primeiro destaca-se pela oralidade, servindo tanto aos interesses dos javelinos quanto dos engenheiros e técnicos da barragem; o segundo, pela oralidade e pela escrita, sendo considerado detentor de um saber-fazer que possibilitaria uma igualdade de valores entre aqueles que vêm explorar a região e o que estão sendo explorados.

Segundo Paula (2007, p. 75), “As práticas culturais são representações discursivas das quais constantemente emergem outras práticas” e as pessoas creem (ou não) participar de uma ou outra cultura. Porém, enquanto indivíduos, somos constantemente capturados pelo *continuum* das culturas e das práticas culturais. Ressaltamos que a distância que há entre elas liga-se justamente à necessidade de rotulá-las, “que as põe como distintas e opostas, desejando negar a dinamicidade que as sustém; pois se não fossem dinâmicas não se fariam entremeadas, entrelaçadas” (PAULA, 2007, p. 77). Precisamos, inclusive, (re)pensar que as diferenças culturais vêm se dando em termos de relações de saber-poder, normalmente de aniquilamento e não de convivência criativa e criadora.

“A pluralidade da cultura poderá ser reconstruída através da memória, muitas vezes guardada apenas na lembrança das pessoas” (PAULA, 2007, p. 80). Com a extinção do povoado de Javé, resta a memória dos ex-moradores de lá como reservatório desse patrimônio cultural; a narrativa oral de Zaqueu, que se desenvolve no ancoradouro, na abertura do filme, é um modo de estabelecermos contato com esse patrimônio, assim como as narrativas orais de Vicentino, Deodora, Firmino, os Gêmeos Armando Peneré e o Outro, Daniel e Pai Cariá. O livro-dossiê – sugerido durante a trama, mas produzido apenas ao final da mesma – é outro exemplo de registro da memória, o escrito, mais especificamente manuscrito (escrito pelas mãos de Antônio Biá). O próprio filme, assim como o vídeo produzido pelos estrangeiros em Javé, são também outros tipos de registro da memória do povo e do povoado.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É a língua(gem) que estabelece a ponte entre as práticas culturais de agora e a do tempo dos antigos, também uma projeção para o futuro, por meio das memórias orais, conforme constatado pela trama cinematográfica de “Narradores de Javé”. O passado nos é apresentado e (re)significado por meio da língua(gem), das práticas culturais e das narrativas. O modo como percebemos, interpretamos e descrevemos a realidade e o mundo – a exemplo do que acontece com os narradores de Javé – é construído por representações simbólicas, que se dão em grande parte na e pela língua(gem), que possui condicionantes culturais, sociais, históricos.

4 | AUTORIZAÇÃO/RECONHECIMENTO

“A autora é a responsável pelo conteúdo deste trabalho”.

Agradeço à FAPEG, pela viabilidade financeira à minha pesquisa de Mestrado. E às professoras Dra. Maria Helena de Paula e Dra. Vanessa Duarte Xavier, pelos ensinamentos sempre valiosos, durante a disciplina que ocasionou este trabalho e na convivência acadêmica como um todo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luís Alberto de; CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé**: Roteiro, 17ª versão. 2. ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. (Coleção Aplauso).

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Língua e Cultura. In: UCHÔA, Carlos Eduardo F. (Org.). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** 9. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 [1955]. p. 51-59.

CAPUCHO, Maria Filomena. Sobre línguas e culturas. **Revista Veredas**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo094.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Narradores de Javé: histórias, imagens, percepções. **Fênix**, Revista de História e Estudos Culturais, Uberlândia-MG, ano V, v. 5, n. 2, abr./ maio./jun. 2008. 11 p. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 15 out. 2014.

COELHO, Braz José. **A comunicação verbal e suas implicações didático-pedagógicas**. 2. ed. Goiânia-GO: Ed. Cultura Goiana, 1985.

FERREIRA, Manuela Barros. Língua e patrimônio: a palavra como lugar de onde se vê o mundo. In: ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.). **Estudos geolingüísticos e dialetais sobre o português**: Brasil-Portugal. Campo Grande-MS: Editora da UFMS, 2008, p. 289-311.

ILARI, Rodolfo; CUNHA LIMA, Maria Luiza. Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico. In: CARVALHO, Orlene; BAGNO, Marcos (Org.). **Dicionários escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorias, 2011. p. 13-35.

NARRADORES DE JAVÉ. Direção de Eliane Caffé. Brasil: Bananeira Filmes, 2003. 1 DVD (102 min.), son., color.

PAULA, Maria Helena de. Cultura – Recortes Transdisciplinares. In: _____. **Rastros de velhos falares**: léxico e cultura no léxico catalano. 2007. 521 f. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) _ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara-SP, 2007. p. 74-97.

PERSICANO, Léa Evangelista. **ERA UMA VEZ EM JAVÉ... O acontecimento discursivo na (re) construção das memórias orais pela escrita**. 2017. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Catalão-GO, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SOUSA, Kátia Menezes de. Análise do Discurso: para além das vertentes sociológica e formalista da Linguística. In: BARONAS, Roberto Leiser; MIOTELLO, Valdemir (Orgs.). **Análise de discurso**: teorizações e métodos. São Carlos-SP: Pedro e João, 2011. p. 103-114.

AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Carolina Barreiros de Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ

Janaína Moreira Pacheco de Souza

Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Este capítulo discute a importância do planejamento pedagógico voltado para questões relacionadas à autoestima e ao fracasso escolar. Os dados são provenientes de duas pesquisas realizadas em um projeto de inclusão, no ano de 2015, de uma escola pública do Rio de Janeiro. Aplicou-se na primeira pesquisa uma atividade para alunos do 1º ano do ensino médio, intitulada “representação por metáfora”, cujo objetivo era conhecer através de metáforas e de uma breve narrativa, um pouco da autoimagem que eles faziam após um ano de inserção no projeto. Os dados da segunda pesquisa resultaram da análise de um questionário aplicado a professores. Os resultados dos alunos indicaram que houve uma mudança na imagem que eles faziam de si mesmos e que a elevação da autoestima estava relacionada ao modo como os profissionais conduziram sua prática pedagógica. Já os resultados da segunda pesquisa indicam que os professores reconhecem a importância de estarem inseridos no projeto, porém, não

aparece explicitamente nas falas que o trabalho pedagógico estava direcionado para a questão da autoestima. Fica notório que, a partir do momento que o professor ressignifica sua prática pedagógica com o objetivo de alcançar o aluno estigmatizado que foge aos padrões determinados pela sociedade, ele contribui diretamente para o processo de inclusão e aprendizagem. Por fim, propõe-se uma reflexão sobre a iminência entre o planejamento pedagógico e questões do fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas, fracasso escolar, autoestima.

ABSTRACT: This chapter discusses the importance of the pedagogical planning directed to issues concerning self esteem and school failure. The data come from two researches carried out in an inclusion project, in the year 2015, of a public school in Rio de Janeiro. On the first day was applied a task for students of the 1st year of high school entitled “representation by metaphor”, which aimed to know a little of the self image they had after one year of insertion in the Project by means of metaphors and of a brief narrative. The data for the second research were originated from the analysis of a questionnaire answered by teachers. The results indicated that there was a change in the image they made of themselves and that the raising of the self esteem was

related to the way the professionals led their pedagogical practice. Nevertheless the results of the second research say that the teachers recognize the importance of being involved in a though it does not explicitly show through the speeches that the pedagogical work was directed to the self esteem issue. It is public that from the moment the teacher resignifies his or her pedagogical practice aiming to reach the stigmatized student that is out of the society determined patterns, he or she directly contributes to the learning and the inclusion process. Lastly we propose a reflection on the imminence between the pedagogical planning and the school failure process.

KEYWORDS: Pedagogical practices, school failure, self esteem.

1 | INTRODUÇÃO

Iniciaremos nossa reflexão a partir de uma indagação fundamental: será que direcionamos nosso trabalho pedagógico para a figura do aluno real que temos em nossa sala de aula?

Pensar sobre essa proposição é questionar que sistemas definem primariamente o que é o aluno e qual o interesse desse indivíduo. Mas infelizmente isso não é discutido, porque a figura do aluno chega muitas vezes até nós, professores, como uma abstração, como algo dado pelo sistema vigente. E, a escola contribui para isso, quando não propicia uma política interna que possibilite o debate amplo a respeito do planejamento docente, que deveria ir além do conteúdo.

A grande discussão é fazer com que os professores pensem sobre a realidade que os cerca, para assim poderem compreender que muitas vezes ser professor é ir além de ser instrutor. Ensinar coisas como se estivesse transmitindo pacotes prontos para pessoas que absorvem tudo da mesma maneira não deveria ser a realidade da educação. Antes disso, esse valioso espaço de encontros e trocas poderia ser visto como algo muito mais abrangente e rico. Alargar essa concepção faz com que deixemos de acreditar no protótipo que a escola cria, de que parte dela é feita de sujeitos não-aprendentes, e faz com que o professor tenha que pensar naquilo que ensina, no modo como ensina e o porquê daquele ensino.

Na educação é fundamental que o “aluno” seja um conceito aberto, um sistema amplo, complexo, para que possamos transitar entre a diversidade da sala de aula. É preciso assisti-lo sem tentar coletivizar. É pensar na ideia de que o aluno vai variar em todos os sentidos, em todas as horas e, quanto mais o aluno variar, menos controle eu terei sobre a turma. É pensar na possibilidade de levar ao professor uma reflexão do aluno não como um sujeito estável, sem transitoriedade.

A chave epistemológica para a educação multifacetada precisa ser encontrada dentro de uma concepção de sistema escolar que não seja estática, pois temos uma sociedade que modifica a cada hora, na instabilidade. As pessoas parecem buscar na escola a todo o momento uma estabilidade inexistente. Para mudar a escola, é importante mudar a concepção de sistema, e torná-lo instável. Porque além de coerente com a

sociedade, admite ter diferentes tipos sociais, com desejos e capacidades diferentes. Nós somos instáveis dentro de uma sala de aula que se baseia na estabilidade.

Implementar esse tipo de fazer pedagógico mais reflexivo e individualizado tem sido o grande desafio de um grupo de professores pertencentes a uma escola tradicional do Rio de Janeiro. Esse desafio implica em transgredir a cultura escolar sustentada pela instituição há anos. E para que esse trabalho se torne viável, promover um planejamento escolar que reconheça a diversidade da sala de aula, atendendo alunos com desenvolvimento diferenciado e com necessidades educativas diversas são fatores fundamentais a fim de ressignificar a prática docente.

Não se pretende que a discussão aqui proposta tenha um tom de sensibilização, sob o risco de não se conseguir alcançar o professor. Para se discutir a implementação de políticas que visem alcançar o aluno que possui déficit de aprendizagem, baixa autoestima e problemas sociais, é importante levar o professor a discutir de que forma ele, como educador, pode contribuir para a transformação desses alunos. Ressaltando que essa transformação, obrigatoriamente, deve partir da via intelectual, para não destituir a condição de uma escola que promove o conhecimento.

Diante dessas reflexões, pretende-se que esse estudo traga à tona algumas circunstâncias que nos levem a pensar sobre a realidade do aluno excluído e a posição do professor como agente da situação que deve tratá-lo como um ser possível. Um professor que seja capaz de sair da zona de conforto e que se permita entender seu aluno, levando em consideração suas verdades. Para tanto, o cerne deste trabalho é entender em que medida o planejamento da atividade docente está relacionado à manutenção do processo de exclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem e baixa autoestima. Procurou-se através da comparação de relatos de alunos e professores responder ao seguinte problema de pesquisa: em que medida o planejamento considera as individualidades presentes nas salas de aula? Buscou-se também tratar de questões como: de que modo alunos e professores percebem a relação entre autoestima e aprendizagem? No planejamento docente dessas turmas, há um olhar dos professores focado para questões da autoestima?

Também é válido ressaltar que essa reflexão não propõe modelos prontos, já que não existe uma única alternativa ou uma única prática pedagógica que consiga alcançar todas as demandas do processo ensino-aprendizagem. Seria uma falácia dizer que uma única metodologia serviria de exemplo para contemplar todos os problemas que nos deparamos em salas de aula.

Para entendermos o contexto deste estudo, retrataremos a problemática na qual estavam inseridos os sujeitos da pesquisa na escola em questão. O conselho de classe final do ano de 2013 apontou um número expressivo de alunos reprovados no 9º ano, os quais apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem e defasagem série/idade. Tendo em vista a real situação e a hipótese de que os métodos que estavam sendo aplicados há anos não estavam resolvendo efetivamente os problemas referentes à aprendizagem desses alunos, propôs-se à direção do colégio, um projeto de ensino

diferenciado.

Experimentalmente, a proposta era abrir uma turma com os alunos que tinham os piores rendimentos e a maior defasagem série/idade. O objetivo era trabalhar com eles de uma forma diversa, com vistas a enxergar o indivíduo real que tínhamos em sala, para assim podermos entender e trabalhar suas reais dificuldades. A proposta convergia com o pensamento de Vygotsky (1984), ao dizer que “o ser humano se desenvolve de dentro para fora e de fora para dentro”.

A questão de rever a metodologia de ensino-aprendizagem foi baseada na experiência pedagógica de que se o aluno souber ler e escrever de modo a compreender e transmitir com clareza e objetividade o que leu e escreveu, além de realizar com propriedade as operações matemáticas no conjunto dos números reais, acreditar-se-ia que ele poderia compreender os demais conteúdos curriculares. Uma das preocupações apresentadas era evitar a reprovação e, o conseqüente jubramento, pois, na instituição pesquisada, o aluno que não consegue a promoção ao ano de escolaridade seguinte, por duas vezes consecutivas, tem a sua matrícula cancelada.

Para tanto, do ponto de vista curricular priorizou-se, com a adoção de uma carga horária ampliada, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Além das disciplinas obrigatórias, foram inseridas na grade dessa turma outras como Filosofia, Sociologia e Música, com a finalidade de pautar algumas discussões e socializar o grupo. O Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) da escola se planejou para fazer um acompanhamento efetivo da turma, através de encontros semanais com professores e reuniões frequentes de pais, que de fato ocorreram ao longo do ano.

A questão estrutural e pedagógica já estava traçada, porém, ao iniciar o trabalho não contou-se com a rejeição desses alunos. As primeiras semanas foram difíceis e eles não aceitavam fazer parte de um projeto que estava sendo rotulado pela escola como o “projeto dos repetentes”. Na visão deles, “se os diluíssem em outras turmas, seria melhor”.

Foram muitas e muitas conversas até que compreendessem que buscávamos não excluí-los ao conduzir um trabalho de maneira diferenciada, uma vez que o modelo antigo não surtia efeito.

Aos poucos os professores enxergaram que paralelamente à dificuldade de aprender estava a questão da autoestima. Eles não se viam como alunos, mas como um conjunto de pessoas que estavam fadados ao fracasso e à jubilação dentro da escola.

No início de 2015, uma pesquisa realizada com os professores (LIMA; et al, 2015) e outra feita com os alunos do projeto (SOUZA; LIMA, 2015) apontaram que o trabalho realizado vinha promovendo uma melhora na autoestima desses alunos. As falas das famílias nas reuniões de pais também apontavam para esse resultado. Porém, os professores visualizaram que a proposta vinha se desenvolvendo de forma muito intuitiva e sem um aporte teórico que os auxiliasse no processo. E foi a partir disso, que uma série de ações e reflexões foram propostas no sentido de aprimorar o

trabalho e as ações pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da investigação proposta, reunimos aqui os resultados de duas pesquisas realizadas com alunos e professores do projeto, no ano de 2015. A coleta de dados se deu em dois momentos diferenciados. A primeira foi feita com quinze alunos de uma turma do ensino médio através de uma atividade em sala, denominada “representação por metáfora”, no primeiro semestre; a segunda resultou de questionário aplicado aos professores durante reuniões semanais na própria escola, no segundo semestre.

A atividade “representação por metáfora” consistiu em solicitar aos alunos que procurassem representar através do uso de figura a maneira como ele se via no momento da sua entrada na turma de projeto (2014) e também no momento atual (2015). A aplicação dessa atividade se deu por dois motivos: primeiro porque essa era uma boa oportunidade para que eles pudessem exercitar o uso do conceito da figura como marcadora de um significado, que estava sendo discutido nas aulas de língua portuguesa e, segundo, porque através dessa aplicação pretendia-se visualizar o resultado das representações que eles teriam sobre si próprios, no início e no decorrer do projeto.

Para Mazzotti (1998), a metáfora proporciona a solução de um enigma, fazendo com que um objeto que é imediatamente desconhecido, torne-se conhecido pelos membros de um grupo social. O autor posiciona-se a respeito da importância desse tipo de investigação, dizendo que as pesquisas sobre fracasso escolar tendem a priorizar as representações obtidas junto à equipe escolar e às famílias, deixando de fora aqueles que ocupam o lugar central nesse processo, ou seja, os alunos.

A atividade serviu também para validar a necessidade que sentíamos em ouvir o sujeito desse processo educativo, tendo em vista que, esse feedback traduziria o funcionamento ou não de algumas propostas do projeto.

Após a identificação e análise dos resultados dessa atividade, buscamos relacioná-los aos objetivos e à visão dos professores, através do planejamento da sua prática pedagógica. Para tanto, foi utilizado um questionário aplicado a doze professores do referido projeto, durante um dos encontros semanais que teve como pauta uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem dos/para alunos da turma em questão.

As perguntas realizadas tinham como objetivo levar os profissionais a (re) pensarem sobre a sua prática pedagógica. Para tanto, eles responderam aos seguintes questionamentos:

- a. Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos para trabalhar nessa turma?

- b. Esses conteúdos são relevantes para os alunos?
- c. Existe alguma estratégia diferenciada em suas aulas?
- d. Você considera importante desenvolver os conteúdos de forma participativa? Se sim, você utiliza de algum método para que suas aulas sejam mais abertas à participação dos alunos?

Ressaltamos aqui, o fato de que após um ano do projeto, não tínhamos uma avaliação formal sobre o que os alunos e professores pensavam, mas era visível que a turma não era mesma, e, que a postura reflexiva da maioria dos professores também. É possível afirmar empiricamente que nenhum dos membros da equipe tinha trabalhado nessa perspectiva antes, e que parte significativa deles (re)construíram um olhar e uma metodologia de trabalho para essa proposta, tentando acertar e conciliar diferentes visões de formação acadêmica.

3 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para traçar uma visão geral do que foi apresentado pelos alunos na atividade de “representação por metáfora”, construiu-se a tabela comparativa abaixo, que explicita uma primeira visão das metáforas elencadas pelos discentes.

Como eu me via no início do projeto	Como me vejo agora
Um gatinho de rua	Um leão
Uma tartaruga	Uma águia
Um bicho preguiça	Uma Fênix
Um bicho preguiça	Um cachorro
Um cachorro abandonado	Um cachorro de estimação observando o sol
Um leão velho	Uma águia
Um bicho preguiça	Um bicho preguiça sorrindo
Um patinho feio	Um tubarão
Um passarinho na gaiola	Um puma
Um urso panda	Uma borboleta
Um abajur sem luz	Uma Fênix
Um Panda	Um leão
Um livro fechado	Uma linda gata
Um camelo	Uma águia
Um calendário	Um balão

Tabela 1: Metáforas apresentadas pelos alunos do projeto.

A relação estabelecida pelos alunos através das metáforas entre o período de entrada no projeto e o momento posterior demonstra claramente o sentimento de pertença ao grupo que eles fazem parte. Vários autores (BRANDEN, 2000; MIRANDA, 2010) defendem uma relação positiva entre autoestima e aprendizagem. Segundo eles, a autoestima é um fator condicionante para que as pessoas se fortaleçam e

consigam enfrentar seus desafios com maior firmeza.

Através das descrições apresentadas, é possível perceber o quanto eles compreendiam sobre a zona de desconforto em que estavam inseridos. Os resultados acabam por negar a visão do senso comum de que alunos imersos numa realidade de repetência e fracasso acabam naturalizando tal situação.

Numa visão global, as descrições demonstram, de algum modo, que a exclusão praticada através da pedagogia da repetência deixa marcas, e que, se não tratadas, podem trazer consequências irreversíveis.

O pensamento de Vygotsky (2001) relaciona a questão do compreender o sentimento do outro nesse processo de inclusão. O entendimento dessa significação de pertença desses alunos nesta perspectiva faz com que haja um processo de aprendermos a entender o mundo do outro que nos cerca, e que por vezes, tendemos a não enxergar. A afetividade é um componente do sistema conceitual quer auxiliará no processo de aprendizagem.

Percebe-se também, através da narrativa dos alunos, o reconhecimento do papel exercido pelos seus professores e outras pessoas nesse processo de melhora da autoestima.

(...) quando as aulas começaram, tudo foi mudando, começando por eu mesma, pois estava disposta a mudar esse jeito, largar o desânimo, a preguiça, estava retirando tudo o que me atrasava. O que não faltaram foram pessoas fazendo tudo para o meu bem. Tive a oportunidade de fazer tudo novamente com mais atenção, dedicação e confiança. (A1)

No início de 2015, eu me assemelho a um cachorro observando o pôr do Sol na praia (calmo e relaxado), porque eu consegui passar pro primeiro ano do ensino médio e se não fossem os professores da turma 905/2014 que se importaram e tiveram paciência comigo, eu não estaria onde estou hoje. Agradeço a todos por me ajudarem no ano de 2014 e acreditarem no meu potencial. (A2)

Ao descrever como se sentia no início do ano de 2014, o aluno A1 relata que se sentia muito mal, mas indica a ajuda externa como um forte elemento para a mudança no seu comportamento. O mesmo ocorre com o aluno A2 que expressa sua mudança através de representações muito fortes. Partindo de um cachorro amarrado no poste para um cachorro que observa o pôr do sol, o aluno aponta o papel decisivo dos professores nessa mudança.

Branden (2000) contribui para essa discussão, quando ressalta que o processo de elevação da autoestima está intrinsecamente ligado à consciência responsável do sujeito, trazendo para si a responsabilidade sobre suas escolhas. A disposição íntima para exercitar as capacidades próprias de sua consciência faz com que a pessoa busque um sentido para si e para aquilo que o cerca. Percebe-se assim que, tanto o autoconceito quanto a autoestima são atributos individuais, embora possam ser norteados pelas relações habituais.

Parece-nos importante pensar em um trabalho pedagógico que contribua para essa disposição íntima que o autor cita. A questão que se coloca é: em que medida

esse tipo de preocupação está presente no planejamento dos professores das turmas de projeto da escola em questão? Para subsidiar tal reflexão, buscou-se nas falas dos professores, no que se referem às suas práticas pedagógicas desenvolvidas nessa turma de inclusão, elementos que nos permitam abordar a questão posta.

Destacaremos aqui, parte do que foi abordado pelos professores no questionário. O primeiro ponto a ser levado em consideração refere-se à questão do conhecimento das premissas fundamentais do projeto. Acredita-se que compreender a proposta é fundamental para que o trabalho com aqueles alunos tenha êxito, já que não se trata de “mais uma turma” para fechar qualquer carga horária. Ao se integrar ao grupo, o docente precisa ter objetivos claros e interesses que permitam o sucesso dos discentes.

Percebeu-se que grande parte dos profissionais envolvidos no projeto conhece seus fundamentos e os considera importantes. A relevância do projeto esteve presente na fala e foi apontado como fundamental pela maioria dos docentes. Vários aspectos foram pontuados para sustentar sua importância em uma escola que ainda não tinha instituído tal prática. Dentre as falas, destacamos algumas:

“Vejo como uma oportunidade mútua para professores e alunos (...) Para a equipe docente, é a oportunidade de observar de perto as práticas que não deram certo. Oportunidade ímpar!”. (E5)

“O projeto foi extremamente interessante, pois aponta para uma preocupação com aqueles que são alvos de estereótipos.”. (E1)

Apesar de o projeto estar em processo de formação, como foi citado por alguns docentes, atribui-se a ele um poder transformador, tanto por parte dos alunos, quanto pelos professores envolvidos.

Tendo em vista que esses professores nunca trabalharam com uma proposta de inclusão no ensino regular e que a partir de toda nova prática precisamos pensar antes de agir, para que as ações não se deem de forma intuitiva, não ocorram ao sabor das circunstâncias e resultem em improvisações, falar sobre estratégias metodológicas foi fundamental nesse instante.

As falas dos docentes demonstram a preocupação de ir além do conteúdo programático dentro da sala de aula, já que nosso aluno não é tábula rasa e precisa adotar uma postura mais reflexiva. Para tanto, a valorização dada a outros aspectos é considerada importante pelos professores:

“Englobo competências como cooperação, concentração, velocidade de raciocínio e criticidade em minhas aulas.” (E6).

“Sinto-me com liberdade para selecionar, com os alunos, aqueles conteúdos que têm significado para eles. Assuntos que permeiam a Biologia e que povoam suas vidas, pensamentos e atividades.” (E5)

A fala da professora E5, no trecho acima, assinala que os alunos participam do planejamento do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que eles se tornem sujeitos ativos, o que permite que eles tenham conhecimento dos propósitos das aulas

e tenham a chance de compreender o que fazem.

Para alcançar o tão sonhado sucesso na apreensão dos conteúdos, torna-se necessário repensar as práticas metodológicas utilizadas nos anos anteriores com esses mesmos alunos. Nesse projeto, o conteúdo conceitual procura ultrapassar a passividade dos alunos, o “ouvir”. Pretende-se que eles deem significado àquilo que recebem, para que assim se sintam motivados para transpor dificuldades que apresentam até aquele momento. Nesse contexto, o potencial apresentado pelo desenvolvimento de atividades interdisciplinares ganha espaço na fala de uma professora ao se referir a um trabalho desenvolvido naquele ano com a turma:

Ao escolher o tema representação da mulher brasileira, tive a oportunidade de trabalhar a matemática em conjunto com os professores de língua portuguesa e sociologia, fato inédito na minha vida profissional. (...) observei um maior envolvimento dos alunos quando consegui que eles pensassem na estatística dentro de uma situação mais ampla, que foi o balanço da Central de Atendimento à Mulher do ano de 2014. (E3)

Percebe-se também na fala de alguns professores uma preocupação, compartilhada com Vygotsky, que está relacionada à premissa de que o desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre, como menciona Moreira (1999). A fala da professora exemplifica tal perspectiva.

Sempre que possível, tento evidenciar a necessidade de haver uma parceria entre o que é ensinado e o que eles já conhecem ou convivem. Aproveito ao máximo as experiências que eles trazem e tento conscientizá-los de que elas devem ser valorizadas na escola e servem para vida. (E7)

O que deve prevalecer neste estudo é a reflexão sobre haver pertinência e direcionamento do trabalho pedagógico realizado para a figura do aluno real que temos em nossa sala de aula, já que, como reitera Senna (1997, p. XIII),

A falta de rendimento nas provas não é de modo algum indício de que os alunos sejam incapazes de aprender, porque qualquer professor sabe que, QUANDO ELES QUEREM, aprendem coisas mais complicadas. “Querer e aprender” é algo que só se manifesta quando há motivação, seja por prazer, seja por necessidade (ainda que por conveniência).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade desenvolvida nos permitiu várias reflexões. Visualizamos por meio das representações elaboradas pelos alunos o quanto a baixa autoestima prejudica a aprendizagem, tornando-os desmotivados, descrentes e sem perspectiva. Em contrapartida à tantas descrenças, eles sinalizaram a possibilidade que os educadores têm de ajudá-los a transformar uma realidade de insucesso escolar e contribuir para uma formação inclusiva de melhor qualidade.

E nesse sentido, é adequado considerar o perfil dos alunos, o conhecimento de mundo e a vivência que eles apresentam, além da proposta da Instituição na qual estão inseridos, para um planejamento voltado para a inclusão de alunos com deficiência de

aprendizagem, baixa autoestima e defasagem série-idade.

No que tange ao questionário aplicado ao corpo docente, verificou-se que não há explicitamente um discurso psicopedagógico direcionado às estratégias de como trabalhar a autoestima desses alunos, porém aparecem questões importantes que interferem ativamente nesse processo.

A primeira delas é a legitimação do projeto, reconhecendo-o como um processo de mútuo aprendizado. A segunda se dirige as ações direcionadas pelos professores, as quais proporcionam o reconhecimento e respeito às individualidades. A preocupação em ir além da cultura conteudista se faz presente no discurso analisado quando se propõe a valorização das vivências e do trabalho interdisciplinar como possibilidade de acesso a novas experiências e aprendizagens.

Vislumbramos que resultado desta análise sirva de subsídio para a elaboração dos novos planejamentos a serem construídos pelo corpo docente, a fim de melhorar a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido e contribuir para uma formação inclusiva de melhor qualidade, analisando e modificando as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRANDEN, N. **Autoestima e seus pilares**. 5ª ed. Saraiva. São Paulo, 2000.

LIMA, C. B.; SOUZA, J. M. P.; SANTOS, J. L.; COELHO, R. M. G. **O que dizem professores sobre suas práticas pedagógicas em um projeto de inclusão de uma escola federal de educação básica do Rio de Janeiro**. In: II Congresso Nacional de Educação. Campina Grande, 2015.

MAZZOTTI, T. B. **Investigando os núcleos figurativos como metáforas**. *Jornada Internacional sobre Representações Sociais*. Natal, 1998.

MIRANDA, S. de. **Afetividade e autoestima da criança**. 1ª ed. Fortaleza: Editora IMEPH. 2010.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagens**. EPU. São Paulo, 1999.

SENNA, L.A.G. **O currículo na escola básica: caminhos para a formação da cidadania**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.

SOUZA, J. M. P.; LIMA, C. B. **Autoestima e aprendizagem – uma relação necessária ao processo de inclusão escolar de alunos com defasagem série/idade**. In: IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Simone Freitas Pereira Costa

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Uruçuí. Uruçuí, Piauí. Mestra em Educação. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, (IFPI – FACED/PPGED/UFU). Uberlândia, Minas Gerais.
Agência Financiadora: CNPq
E-mail: simonefpcosta@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo compõe-se de parte de pesquisa de Mestrado que realizei, cuja temática é a avaliação da aprendizagem. Fiz um balanço de produções sobre o tema supracitado, consultando teses, dissertações e artigos publicados em periódicos científicos no Brasil, contemplando o período de 1999 a 2008. Dentre as categorias temáticas analisadas, emergiu a que se refere à formação de professores. Para além da análise dos textos, procedo, neste recorte, à consideração de aspectos que dizem respeito às localidades: regiões geográficas e instituições em que os estudos sobre a avaliação da aprendizagem vêm se destacando. Dentre autoras e autores que publicaram estudos acerca da avaliação da aprendizagem, destacam-se: Villas Boas (2001, 2003); André (2005) e Souza (2006). Posso concluir que a região geográfica que mais produziu estudos sobre a avaliação da

aprendizagem na formação de professores foi a região sudeste. A análise dos artigos explicita ainda que a pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem na formação docente necessita ser ampliada. Concluo também que para as autoras e os autores mencionados, é crucial que os futuros professores recebam aprofundada formação no que se refere aos atos de avaliar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Formação de Professores. Avaliação da aprendizagem.

ABSTRACT: This article consists a part of the Master's research I conducted, whose theme is the evaluation of learning. I have made a balance on the theme above, referring theses, dissertations and articles published in scientific journals in Brazil, covering the period of 1999 to 2008. Amongst themes analyzed, emerged the one that concerns instructors' formation. In sequel to the analysis I proceed, in this cut, to the consideration of aspects related to localities: geographic regions and institutions where the studies about assessment of learning have highlighted. Amongst authors who have published studies on the evaluation of learning are: Villas Boas (2001, 2003); Andre (2005) and Souza (2006). I can conclude that the geographic region that has produced most of the studies on the evaluation of learning in teacher's education was the southeast. Analysis of the articles also

explains that research on the assessment of learning in teachers' education needs to expand. In addition, I conclude that for the authors mentioned, it is crucial that future instructors receive in-depth development with regard to acts to assess.

KEYWORDS: Higher Education. Instructors' Formation. Evaluation of learning.

1 | PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo trata-se de um recorte de resultados da pesquisa que realizei no Mestrado. Procedi a um balanço de produções sobre avaliação da aprendizagem no período que compreende de 1999 a 2008, com o intuito de compreender o movimento do pensamento educacional brasileiro sobre a avaliação da aprendizagem. Como o propósito desta publicação contempla parte da Dissertação produzida, para conhecer detalhadamente os procedimentos, os instrumentos de pesquisa, bem como o trabalho na íntegra, acesse: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1040. Dentre as categorias temáticas analisadas, emergiu a categoria formação de professores, da qual proponho algumas reflexões, objeto desta publicação.

Além das proposições citadas, apresento ainda neste artigo aspectos do minucioso estudo que fiz de artigos selecionados para a pesquisa. Os aspectos em consideração referem-se às regiões geográficas, instituições e periódicos responsáveis pelas produções referentes à formação de professores, conforme Apêndice – Síntese geral.

Dentre autoras e autores que publicaram estudos acerca da avaliação da aprendizagem, destacam-se: Villas Boas (2001, 2003); André (2005) e Souza (2006). Para chegar aos resultados que serão apresentados ao longo deste texto, inicialmente, entendo ser necessário situar os leitores sobre como tais resultados emergiram em meu estudo.

O balanço de produções referentes à avaliação da aprendizagem que fiz, teve como marco inicial o ano de 1999, por conta da existência de outros balanços publicados até o ano mencionado, e tem como data final o ano de 2008, pois no período do levantamento realizado, as produções de 2009 ainda não haviam sido publicadas.

2 | FONTES DE PESQUISA

Nesta seção, apresento elementos constituintes de minha análise além dos periódicos, que são: níveis de ensino, instituições responsáveis pelas produções, e as produções científicas no período estabelecido para a pesquisa.

Para realizar minha pesquisa, selecionei 50 artigos de três periódicos, dos quais identifiquei 10 artigos que tratam da formação de professores. São eles: Cadernos de Pesquisa – classificação Qualis A1 Internacional, e Estudos em Avaliação Educacional

– classificação Qualis B2 Nacional à época da pesquisa.

Conforme quadro a seguir, o periódico Estudos em Avaliação Educacional tem a maioria absoluta de publicações, e sua escolha se deu por se tratar de um periódico especializado em avaliação educacional.

Periódico/Ano	Artigos	Classificação
ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	9	Nacional
CADERNOS DE PESQUISA	1	Internacional
Total	10	

Quadro 1 – Periódicos que tratam da avaliação na formação docente (2001-2008)

Fonte: Dados coletados a partir do levantamento dos artigos publicados pelos referidos periódicos.

No que se refere aos níveis de ensino, os artigos analisados tratam da avaliação na formação de professores para quase todos os níveis, exceto a Educação Infantil. Conforme constatado, os níveis de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Superior e Outros – que não apresenta nível de ensino específico e não permite sua definição – cada um tem 3 publicações; já o nível Educação Básica possui uma única publicação no período analisado.

2.1 Produção científica por instituição e região geográfica

Considerando que artigos com mais de uma autoria podem apresentar vínculo com mais de uma instituição, de acordo com os dados coletados foram identificadas doze instituições responsáveis pelas produções científicas que tratam da categoria temática Formação de Professores, sendo que uma das produções científicas não informou se havia vínculo entre autor e alguma instituição, e desta maneira não foi possível informar sua região geográfica. Ainda em minha análise das produções científicas e suas respectivas regiões geográficas, uma das doze instituições localiza em país estrangeiro, a Universidade da Geórgia-EUA. Desta feita, a identificação da região geográfica foi registrada como “Outro país”.

Universidade/Instituição	Região Geográfica	Frequência	%
Não informada	Não informada	1	8,33
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG	Sudeste	1	8,33
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio	Sudeste	1	8,33
PUC - São Paulo	Sudeste	1	8,33
Universidade da Geórgia-EUA	Outro país	1	8,33
Universidade de Brasília - UnB	Centro-Oeste	2	16,66
Universidade Estadual de Londrina	Sul	3	25,00
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Sudeste	1	8,33
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste	1	8,33
TOTAL		12	100,00

Quadro 2 – Produção científica por instituição (2001-2008)

Fonte: Artigos selecionados para a realização deste balanço.

Conforme exposto, a região geográfica brasileira que mais produziu estudos referentes à avaliação da aprendizagem é, sem dúvida alguma, a região Sudeste. Creio que esta região apresentou maior número de publicações devido ao fato de que há um grande número de Programas de Pós-graduação nesta região. Já a região geográfica brasileira que apresentou o menor número de registro de produção científica referente à temática Formação de Professores foi a região Centro-Oeste, com dois artigos publicados.

Creio que a região Sudeste responde pelo maior número de publicações pelo fato que, além de ser a região economicamente mais desenvolvida do Brasil, e por possuir maior quantidade de Universidades e de cursos Pós-Graduação e, conseqüentemente, de maior investimento de recursos públicos para os pesquisadores.

Já a região a Centro-Oeste, com dois artigos publicados foi a região que menos contribuiu com estudos sobre a temática em questão. Penso que este fato tenha sido causado pelo pequeno número de instituições de ensino superior – voltada à formação docente – cujo objeto de pesquisa seja a avaliação da aprendizagem.

A partir dos periódicos que analisei em minha pesquisa, as regiões Norte e Nordeste não publicaram estudos referentes à temática Formação de Professores no âmbito da avaliação.

2.2 Produção científica no período 2001-2008

Neste item, analiso os artigos a partir do ano de publicação, embora não tenha a pretensão de estabelecer uma análise cronológica, acredito que deste modo seja possível compreender como se constituem os estudos em relação à avaliação da aprendizagem na formação de professoras e professores.

Embora o ano de início do balanço tenha sido 2009, somente a partir do ano de 2001 é publicado o primeiro artigo que contempla a categoria temática Formação de Professores. Conforme quadro que se segue, podemos observar que nos anos de 2001, 2004, 2006 e 2008 tivemos a publicação de um artigo por ano. Nos anos de 2003, 2005 e 2007, foram publicados dois artigos – lembrando que o periódico Cadernos de Pesquisa contribuiu com uma das dez publicações no período analisado e esta publicação data de 2003.

Ano	Periódico	Título	Categoria Temática	Nível de Ensino
2001	EAE	Contribuição do Porta-Fólio para a organização do trabalho pedagógico	Formação de professores	Ensino Superior
2003	CP	Formação docente nos surveys de avaliação educacional	Formação de professores	Outros
2003	EAE	Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível	Formação de professores	Ensino Superior
2004	EAE	Avaliação da Aprendizagem e Atuação Docente	Formação de professores	Outros

2005	EAE	Investigando Saberes Docentes sobre Avaliação Educacional: ação e pesquisa	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2005	EAE	Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar	Formação de professores	Outros
2006	EAE	Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2007	EAE	Análise das Reflexões de uma Professora de Ciências do Ensino Fundamental sobre Avaliação Escolar	Formação de professores	Anos Finais do Ensino Fundamental
2007	EAE	Formação do Professor do Ensino Básico e a Avaliação Educacional	Formação de professores	Educação Básica
2008	EAE	Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional	Formação de professores	Ensino Superior

Quadro 3 – Produções científicas no período de 2001 a 2008

Fonte: Artigos publicados pelos periódicos: Cadernos de Pesquisa e Estudos em Avaliação Educacional.

O artigo que trata da categoria temática Formação de Professores intitulado “Contribuição do Porta-Fólio para a organização do trabalho pedagógico” (em outros trabalhos encontramos a nomenclatura portfólio), publicado em 2001, discute a avaliação da aprendizagem na formação do professor a partir da utilização do porta-fólio. De autoria de Villas Boas, trata-se do relato de um trabalho desenvolvido pela autora, em uma instituição de ensino superior, no curso de Pedagogia, na disciplina “Avaliação da aprendizagem”. Segundo Villas Boas, ao utilizar o portfólio na formação docente, é possível acompanhar a evolução dos alunos e possibilitar ao professor a reflexão sobre suas práticas avaliativas. Deste modo, um dos objetivos de construir o porta-fólio no curso de Pedagogia, é formar professores de modo que sejam reflexivos e tenham uma prática semelhante com seus alunos. Nas palavras de pesquisadora:

O compromisso com a formação do aprendiz ativo, isto é, independente, que toma iniciativas, que sabe pesquisar e comunicar-se bem oralmente e por escrito e, portanto, capaz de inserir-se criticamente na sociedade, requer que a avaliação contribua para a organização de trabalho escolar que supere o paradigma tradicional. Rejeita-se a avaliação apenas do aluno e somente pelo professor, com a finalidade de aprovar ou reprovar. Rejeita-se, também, a avaliação feita somente por meio de provas. O foco da avaliação passa a ser o trabalho, considerando-se o seu processo de desenvolvimento e o produto obtido (VILLAS BOAS, 2001, p. 140).

Neste contexto, a avaliação se torna instrumento de acompanhamento das aprendizagens, e professoras/es e alunas/os tornam-se sujeitos ativos e responsáveis pelo ensinar e pelo aprender, deixando de ser então, instrumento de punição e classificação.

Para tanto, cabe às docentes e aos docentes, desenvolver, segundo Villas Boas, atitudes de “[...] observação sistemática e registrada, [...] comentários encorajadores; crença na capacidade do aluno; paciência; valorização das diferentes iniciativas e das diferenças individuais; flexibilidade” (2001, p. 145-146).

Para Villas Boas, muitos foram os desafios e dificuldades que se deparou ao

implantar o porta-fólio: os alunos, no início de cada semestre letivo, encontravam grande dificuldade em eleger os descritores pois como sempre vivenciaram uma avaliação moldada nos paradigmas tradicionais, acostumaram-se com tudo “pronto”, não tendo o costume de participar da construção dos critérios a partir dos quais seriam avaliados. A sobrecarga de trabalho para ela enquanto docente e o engajamento dos alunos são dificuldades a serem superadas. Mas afirma que as possibilidades superam todas as dificuldades, já que os mesmos alunos avaliados na academia por meio do porta-fólio serão os professores que irão construir um processo de trabalho: “semelhante ao que executaram como estudantes. Daí a necessidade de vivenciarem a construção do conhecimento e não a sua mera reprodução” (VILLAS BOAS, 2001, p. 150).

Das publicações, no ano de 2003, foram selecionados dois artigos: um de autoria de Villas Boas e outro publicado por Sztain, Bonamino e Franco.

Por meio do artigo “Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível” Villas Boas discute a avaliação por meio do portfólio em curso de formação de professores em exercício, cuja habilitação para o magistério era o ensino médio. Afirma que os cursos de formação de professores marginalizam a preparação dos mesmos e acredita que a adoção do portfólio pode trazer esta questão à tona, argumentando ainda, que o portfólio não é apenas um instrumento de avaliação, ele passa a ser o eixo organizador do trabalho pedagógico, pois o aluno torna-se responsável por sua organização.

Conforme explicita Villas Boas (2003), o trabalho pedagógico tem como objetivo a aprendizagem dos alunos, mas despreza o desenvolvimento do professor e da escola, não há autonomia docente e discente, uma vez que professores e alunos executam o que os outros pensam.

O segundo artigo que aborda a categoria temática formação de professores publicado no ano de 2003: “Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional” analisa dados coletados em forma de: “questionários aplicados a professores durante pesquisas de avaliação do rendimento do aluno, com o objetivo de compreender como tais instrumentos têm incorporado os achados dos estudos qualitativos sobre formação docente” (SZTAIN; BONAMINO; FRANCO, 2003, p. 11).

Segundo a concepção das autoras, é fundamental que haja profunda e constante articulação entre as pesquisas quantitativas e qualitativas; que, ainda possam se completar e interagir.

Na sequência, foi identificado uma produção que trata da Formação de Professores. Da autoria de Souza (2004), o artigo “Avaliação da aprendizagem e atuação docente”, aborda a avaliação na formação continuada de professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental por meio de uma pesquisa-ação. Conforme destaca a pesquisadora,

O desenvolvimento do processo de formação continuada no interior da escola, [...] evidenciou-se como caminho promissor na construção de uma prática avaliativa comprometida com a aprendizagem do aluno e com a promoção de alternativas

Já em 2005, foram produzidos dois estudos contemplando a categoria temática formação de professores. O estudo de André (2005) “Investigando saberes docentes sobre avaliação educacional” a partir de uma pesquisa-ação, trata da mudança de saberes de um grupo de professores em processo de formação continuada, que a partir das leituras, reflexões e trocas de experiências, a autora percebeu uma significativa mudança no grupo pesquisado em relação à avaliação.

O estudo realizado por Gomes (2005), publicado por meio de artigo intitulado “Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar” apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada pelo autor; um estudo de caso, com o objetivo de: “identificar a relação existente entre a implementação de práticas de avaliação formativa e a formação continuada dos professores no cotidiano do trabalho escolar [...]” (GOMES, 2005, p. 111).

Os resultados evidenciam que a formação continuada do professor em contato com o cotidiano escolar contribui sobremaneira para a constituição da identidade docente; tal formação, auxilia ainda na construção da compreensão – destes profissionais – que professoras/es são profissionais reflexivas/os, cada vez mais desafiadas/os a transformar suas práticas avaliativas no sentido de proporcionar aos alunos e às alunas, o exercício de seus direitos à educação e ao sucesso escolar (GOMES, 2005).

A reflexão sobre o desenvolvimento da avaliação formativa numa perspectiva do erro, é o que propõe o artigo “Avaliação formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente”, publicado em 2006. A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo de caso e de acordo com Ruy e Souza, revelou que o erro tem relevante função pedagógica, pois pode orientar as práticas docentes, denunciando as ainda não aprendizagens. Assim, para as autoras, “O estudo dos dados revelou que os professores vêm implementando práticas avaliativas formativas, porque compromissadas com a progressão do aluno no sentido do domínio das aprendizagens em curso” (RUY; SOUZA, 2006, p. 49).

Na sequência, o levantamento que realizei referente ao ano de 2007, identifiquei dois artigos que discutem a formação de professores. Inicialmente, no texto “Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional”, da autoria de Rojas (2007), o pesquisador discute dificuldades apresentadas por professores da Educação Básica em relação às teorias e práticas de avaliação. A avaliação gera, entre os sujeitos da escola, desconforto e insegurança. Este mal-estar é percebido não só em escolas “tradicionais”, como em escolas que buscam uma prática reflexiva.

O autor detecta que os cursos de formação inicial geralmente não preparam os graduandos para a realização das avaliações. As condições estruturais de trabalho e a falta de cursos de formação continuada que apregoem uma mudança na postura do professor avaliador também contribuem para a continuidade da reprodução da

avaliação que atualmente ocorre nas instituições de ensino formal.

Sem que os cursos de formação contemplem a questão da avaliação, os futuros professores irão avaliar os seus alunos por meio de “modelos”: avaliarão conforme foram avaliados. Nas palavras de Rojas, por meio de uma

Intuição pragmática (De Ketele, 1993), em que o ato avaliativo é visto como algo intuitivo, sem que haja a necessidade de se preocupar com as seqüências de procedimentos próprias de muitas abordagens avaliativas (definição de objetivos, estabelecimento de critérios, modo de interpretar os resultados, entre outras), em que a prova e a nota são usadas, muitas vezes, como meios para conseguir do aluno uma participação disciplinada (ROJAS, 2007, p. 11).

O segundo artigo publicado em 2007, de autoria de Rosa-Silva e Júnior (2007), “Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar”, analisa a prática avaliativa de uma professora de Ciências do Ensino Fundamental no sentido de investigar suas reflexões sobre avaliação e suas implicações na prática avaliativa.

Observou-se que: “As reflexões da professora demonstram que a avaliação escolar é um tema do currículo que lhe permite reconsiderar ações, a fim de promover mudanças, se necessárias ou oportunas na sua prática educativa” (ROSA-SILVA; JÚNIOR, 2007, p. 111).

Em 2008 houve a publicação de um único artigo que aborda a temática em estudo, da autoria de Castanheira e Ceroni. As autoras, ao tratarem da temática formação de professores discutem, por meio de uma revisão teórica, o papel do avaliador. Evidenciam

Conceitos de avaliação e na reflexão sobre o que é considerado importante na implantação de processos avaliativos, das atividades que contribuem para a formação do docente de ensino superior, assim como a discussão de uma metodologia para a obtenção de dados e sua análise, visando a tomada correta de decisão (CASTANHEIRA E CERONI, 2008, p. 115).

Produzem ainda uma revisão de conceitos de avaliação desde o período denominado pré-Tyler, momento que a avaliação significava mensuração, até os dias atuais. Para as autoras, é preciso que a avaliação seja não só somativa, mas essencialmente formativa, assumindo ainda função retroalimentadora do processo de ensino e aprendizagem.

3 | CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAS

A partir das considerações feitas ao longo deste artigo, as produções acerca da formação de professores/as denunciam a premente necessidade de que professoras e professores sejam formadas/os numa perspectiva em que se vejam e sintam sujeitos e importantes partícipes de suas aprendizagens.

Um dos instrumentos indicados neste estudo seria o portfólio, uma vez que possibilita a cada discente, futuramente docente, refletir e se responsabilizar por sua

formação. As produções ocorreram timidamente no período analisado, pois como observei, ainda haviam regiões do Brasil que não produziram estudos sobre a categoria temática Formação de Professores. Ou seja, levando em consideração a extensão territorial e a diversidade cultural do Brasil, é preciso que se estude a formação docente com as peculiaridades que lhes são inerentes. Para tanto, não basta estudar este tema numa ou noutra região brasileira e querer que os problemas, desafios e possibilidades sejam os mesmos em todo o país. Ficou evidente também para autoras e os autores citados, que é crucial que os futuros professores recebam aprofundada formação no que se refere aos atos de avaliar.

Este estudo instigou-me a ampliar meu olhar, e agora no Doutorado pretendo pesquisar as contribuições das práticas avaliativas docentes para a formação de futuras e futuros professores. Portanto, as conclusões aqui registradas assumem um tom de provisoriedade, de inconclusão. Assim, não me despeço de pronto, mas deixo um até breve!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ. Investigando saberes docentes sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 31, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1221/1221.pdf> Acesso em: 14 out. 2009.

CASTANHEIRA, Ana Maria Porto; CERONI, Mary Rosane. Formação docente e a nova visão da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 39, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf> Acesso em 14 de out. de 2009.

GOMES, Suzana dos Santos. Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 32, 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1243/1243.pdf> Acesso em: 14 de out. de 2009.

ROJAS, Hugo de Los Santos. Formação do professor do ensino básico e a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 37, 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1377/1377.pdf> Acesso: 14 de out. de 2009.

ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira; JÚNIOR, Álvaro Lorencini. Análise das reflexões de uma professora de ciências do ensino fundamental sobre avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 38, 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1400/1400.pdf> Acesso: 14 de out. de 2009.

RUY, Raquel Calil; SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 35, 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1339/1339.pdf> Acesso: 14 de out. de 2009.

SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação da aprendizagem e atuação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1018/1018.pdf> Acesso em: 30 de out. de 2009.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16828.pdf> Acesso em: 17 de dez. de 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Contribuições do porta-fólio para a organização do trabalho pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 23, 2001. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1075/1075.pdf> Acesso em 24 de out. de 2009.

_____. Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1191/1191.pdf> Acesso em 30 de out. de 2009.

APÊNDICE - Síntese geral – Produções (2001-2008)

Item	Per	Ano	Título	Autor	Instituição	Região	Categoria Temática	Nível de Ensino
1	CP	2003	Formação docente nos <i>surveys</i> de avaliação educacional	BONAMINO, Alicia	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio	Sudeste	Formação de professores	Outros
				FRANCO, Creso	Universidade da Geórgia-EUA	Outros países		
				SZTAJN, Paola				
2	EAE	2001	Contribuição do Porta-Fólio para a organização do trabalho pedagógico	VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas	Universidade de Brasília - UnB	Centro-Oeste	Formação de professores	Ensino Superior
3	EAE	2003	Repensando a Avaliação no Curso de Pedagogia: o portfólio como uma prática possível	VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas	Universidade de Brasília - UnB	Centro-Oeste	Formação de professores	Ensino Superior
4	EAE	2004	Avaliação da Aprendizagem e Atuação Docente	SOUZA, Nadia Aparecida de	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Formação de professores	Outros
5	EAE	2005	Investigando Saberes Docentes sobre Avaliação Educacional: ação e pesquisa	ANDRÉ, M. E. D. A.	PUC - São Paulo	Sudeste	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
6	EAE	2005	Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua Relação com a Formação Continuada de Professores no Cotidiano do Trabalho Escolar	GOMES, Suzana dos Santos	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG	Sudeste	Formação de professores	Outros
					Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Sudeste		
7	EAE	2006	Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidades da atuação docente	RUY, Raquel Calil	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Formação de professores	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
				SOUZA, Nadia Aparecida de				
8	EAE	2007	Análise das Reflexões de uma Professora de Ciências do Ensino Fundamental sobre Avaliação Escolar	JÚNIOR, Álvaro Lorencini	Universidade Estadual de Londrina	Sul	Formação de professores	Anos Finais do Ensino Fundamental
				ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira				
9	EAE	2007	Formação do Professor do Ensino Básico e a Avaliação Educacional	ROJAS, Hugo de Los Santos	Não informada	Não informada	Formação de professores	Educação Básica
10	EAE	2008	Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional	CASTANHEIRA, Ana Maria Porto	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste	Formação de professores	Ensino Superior
				CERONI, Mary Rosane				

AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

André Ricardo Lucas Vieira

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Departamento de Educação

Senhor do Bonfim – Bahia

RESUMO: O artigo analisa a concepção de erro em avaliações de matemática da Educação Básica, partindo das contribuições da pedagogia construtivista na perspectiva de se considerar o erro como uma estratégia pedagógica de promoção da aprendizagem. A categoria do erro é tomada como elemento potencializador de análise, por meio do qual a reflexão se instaura como forma de se reestruturar o pensamento em busca de uma compreensão dos fundamentos do erro, o que permite ao sujeito da aprendizagem entender o acerto. Parte-se das reflexões de Esteban (2001) e Berton (2000) que fundamentam a lógica de análise do erro como estratégia didática, associando-as com Alarcão (2006) que define o lugar da reflexão na escola. A concepção de erro como instrumento de caminho ao acerto foi pensada a partir da abordagem fundamentada na tipologia de Rico (1995) que analisa dificuldades encontradas pelos alunos quando avaliados. Analisam-se os erros em avaliações de matemática dos estudantes de Ensino Médio do Colégio Nobre de Feira de Santana, concebendo-os sobre a ótica de Teixeira e

Nunes (2008), que consideram o erro como um procedimento necessário para se validar o acerto. Utiliza-se o método auto (biográfico) pela abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como uma das estratégias de coleta de dados. Refletem-se as perspectivas do erro em matemática, mapeando os sentidos e contribuições deste em relação ao acerto.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégia didática, Erro, Avaliação, Aprendizagem, Matemática.

ABSTRACT: The article analyzes the conception of error in mathematical assessments of Basic Education, starting from the contributions of constructivist pedagogy in the perspective of considering the error as a pedagogical strategy of promotion of the learning. The category of error is taken as a potentiating element of analysis, whereby reflection is established as a way to restructure the thought in search of an understanding of the fundamentals of error, which allows the learning subject to understand the correctness. It starts from the reflections of Esteban (2001) and Berton (2000) that base the logic of error analysis as didactic strategy, associating them with Alarcão (2006) that defines the place of the reflection in the school. The conception of error as an instrument of path to success was thought from the approach based on the typology of Rico (1995) that analyzes difficulties encountered by students

when evaluated. We analyze the errors in mathematical assessments of high school students of Feira de Santana High School, conceiving them on the viewpoint of Teixeira and Nunes (2008), who consider the error as a necessary procedure to validate the correctness. The auto (biographical) method is used by the qualitative approach, with the semi-structured interview as one of the data collection strategies. The perspectives of error in mathematics are mapped, mapping the meanings and contributions of this in relation to the correctness.

KEYWORDS: Didactic strategy, Error, Evaluation, Learning, Mathematics.

INTRODUÇÃO

Conhecer as implicações sobre como se dá a observação que se faz do erro em matemática contribui para reflexão de um pensamento crítico sobre a realidade dos estudos atuais, que envolvem o lugar do erro em avaliações de matemática. Por consequência, o surgimento de questionamentos pedagógicos sobre o papel do professor e de suas práticas pedagógicas no processo avaliativo evidencia o erro como um fator contributivo no desenvolvimento cognitivo do estudante. Ademais, é uma excelente oportunidade de comparação sobre as diversas abordagens que assim possam contribuir na construção de estratégias didáticas através dos diversos exemplos praticados historicamente em todo o mundo.

A ideia que se tem do erro no ambiente escolar é, quase sempre, associada a falhas e equívocos de raciocínios produzidos pelos alunos quando da realização de um exame. Tal situação se acentua quando o estudante não logra um resultado exitoso, desejado pelos professores. Neste cenário o erro passa a ser um problema na vida do aluno, pois revela a sua fragilidade, na medida em que a ação de errar se relaciona com a pouca capacidade de pensar e refletir uma determinada situação. A fim de justificar os erros que os alunos cometem, principalmente em avaliações, os docentes costumam manifestar opiniões variadas sobre a ocorrência dos erros, mas sempre imperam as afirmativas de que os alunos não desenvolvem hábito de estudo.

Segundo os estudos realizados por (RICO, 1997), o erro tem fundamentos diferentes, no entanto ele é sempre percebido como a presença de um processo cognitivo inadequado. Esse autor mostra ainda que o erro não se constitui como uma falta de conhecimentos específicos ou de uma distração. Nesta lógica, defende a ideia de que os erros de aprendizagem em matemática devem-se as certas dificuldades que podem ser classificadas categorias relativas: (1) à complexidade dos objetos matemáticos; (2) aos processos do pensamento matemático; (3) aos processos de ensino desenvolvidos para a aprendizagem da matemática; (4) aos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos e (5) às atitudes afetivas e emocionais face à matemática.

A partir disso, é preciso deixar claro que há uma distinção entre errar e não acertar. A ocorrência do erro pode estar manifestada em um determinado procedimento

de resposta, mas não em sua plenitude. Nas ciências exatas esse fato é facilmente explicado e compreendido. Há certos cálculos que para serem desenvolvidos o aluno precisa envolver-se em um processo de construção, reconstrução e apropriação de regras e fórmulas que se configuram como um caminho a ser percorrido, durante o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, necessário para resolver uma questão matemática. Assim a ideia de erro pode se justificar por uma falha no desenvolvimento das fórmulas que se utilizam para resolver uma questão matemática, mas que não significa não acertar a questão por completo, não tendo nenhuma habilidade com as fórmulas.

É neste cenário que muitos estudantes erram, exatamente por terem feito uma adição errada, por terem representado uma fração indevida, por terem trocado um sinal, entre outras coisas que fazem o aluno errar uma questão, mas de fato não se pode negar que o raciocínio matemático não tenha sido utilizado para garantir parte da resposta. Daí dizer que o erro pode configurar algo pontual no processo, mas não pleno, em que a ação de não acertar seria uma irrealidade.

Sob esse princípio, errar é somente um dos passos, dentre alguns outros, utilizados em direção ao domínio do que ainda não se sabe. A percepção do erro como algo ruim, a ser punido, coibido, castigado, reprimido, vincula-se à concepção de avaliação da aprendizagem em sua dimensão classificatória, porque se preocupa apenas em constatar, registrar e sancionar. Por outro lado, a percepção do erro como um indicador diagnóstico, na promoção de outras e novas situações de aprendizagem, vincula-se se à concepção de avaliação da aprendizagem em sua dimensão formativa, visto que se objetiva garantir avanços e superações pela inserção de variabilidade didática, pertinente à regulação do ensino e à autorregulação da aprendizagem.

A percepção de erro, numa dimensão avaliativa de caráter formativo, nem sempre é compreendida. É neste sentido que parti da ideia de se poder dialogar entre duas áreas do conhecimento: linguagem e exatas a fim de promover uma intersecção entre o ato de interpretar os cálculos na busca pelo acerto em avaliações formativas. Indaguei-me, então se essa intersecção é importante para introduzir alterações no campo do ensino, da aprendizagem e da avaliação nas aulas de matemática para estudantes do Ensino Médio?

Como elemento de análise, busquei compreender qual a percepção de erro apresentada por um grupo de estudantes do Ensino Médio, quando da realização de seus exames avaliativos de matemática. Além de buscar compreender a percepção do erro, preocupei-me em entender os efeitos que o erro na avaliação tem provocado para além da reprovação dos alunos.

A TRILHA MEDOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A fim de se obter um resultado pertinente aos fundamentos teóricos aqui trazidos, optou-se pela realização da abordagem qualitativa, que se configurou mais pertinente

para a condução do estudo, pois faculta ter na própria realidade a fonte direta das informações. A fim de apreender os sentidos materializados nas respostas dos alunos sobre o erro, utilizei a abordagem biográfico-narrativa, para alguns autores também designada simplesmente por biográfica ou narrativa. Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza interpretativa, que evidencia pôr em primeiro plano o estudo das trajetórias de erro de alunos do Ensino Médio do Colégio Nobre de Feira de Santana, buscando identificar os sentidos que se materializaram pela existência frequente do erro nas provas de matemática.

Esta abordagem metodológica é relevante, pois favorece o conhecimento dos sentidos que o erro tem conotado na trajetória formativa dos sujeitos analisados. Explicita a forma como sentiu e viveu os erros cometidos nas avaliações escolares realizadas. Assim, a utilização desta abordagem, pelos pressupostos que sustenta em relação ao sujeito de pesquisa e à forma como este experienciou as avaliações na área de exatas, pareceu-me especialmente pertinente.

Neste plano de observação, a ideia de narrativa assumiu uma importância central. De um modo geral, caracterizou-se pela possibilidade de se materializar, por meio dos relatos, algo vivido pelos estudantes que, de certa maneira, justificou os equívocos cometidos em avaliações de matemática. Neste contexto, a narrativa é materializada como forma de se poder analisar sistematicamente de que modo esses relatos demandam a compreensão dos sentidos sobre erro produzidos por meio das vivências e experiências que os alunos trilharam no percurso de suas avaliações. Permite, ainda, aferir os fatos que foram relevantes e que marcaram com sabores e dissabores o caminho avaliativo pelo qual passaram. O relato de cada estudante demarca e explicita as impressões que cada um teve sobre a experiência de ter errado questões por problemas de interpretação linguística.

Esse método constitui a forma primeira pela qual a experiência humana adquire sentido ou significado. Como salienta Bruner (1997, p. 123), “as narrativas constituem a forma natural de expressão das pessoas, existe uma propensão ou predisposição humana para organizar a experiência sob a forma de narrativa”. Além disso, são as narrativas que permitem registrar no patrimônio pessoal os acontecimentos e respectivos significados que os momentos formativos demarcam para um sujeito que, durante a vida acadêmica, se encontra ainda em pleno processo de construção de sua identidade pessoal.

Portanto, a abordagem biográfica é coerente com a análise produzida, pois me possibilitou, enquanto professor e pesquisador interagir com os sujeitos de modo a compreender o sentido que o erro conotou em seu percurso formativo, analisando-o, dando vazão aos significados sobre a ação de errar que os próprios sujeitos construíram ao refletir sobre a produção erros nas avaliações. Isso evidencia um constante processo de construção e de reconstrução de estratégias de se evitar o erro, em busca do acerto. Desta forma, a base empírica do método utilizado para a realização desta pesquisa, exigiu-me uma relação estreita com os sujeitos envolvidos, de uma forma

participativa, cooperativa e colaborativa.

Como dispositivo de coleta de dados, utilizei a entrevista narrativa, por meio da qual os estudantes puderam explicitar suas impressões sobre o erro nas provas de matemática. A revisão bibliográfica e o aprofundamento dos campos apresentados na fundamentação teórica foram primordiais, como passo inicial de identificação da percepção de erro dos alunos. Almejou-se, com essa perspectiva metodológica, compreender e refletir as bases teóricas e críticas sobre o erro na escola para que se possa entender como, nas avaliações de matemática se concebe as razões do erro.

APORTES TEÓRICOS SOBRE O ERRO

A tradução da palavra “erro”, do latim “error”, segundo o Dicionário de Filosofia, traduzido por Bosi (1970), estrutura-se como um juízo de valores pertinentes às atitudes de caráter avaliativo. Nesta ideologia, o erro:

[...] não pertence à esfera das proposições (ou dos enunciados), mas à do juízo (v.), isto é, das atitudes avaliadoras. Ele, com efeito, não consiste em uma proposição falsa; embora uma proposição falsa seja um elemento do E. que consiste em acreditá-la ou julgá-la verdadeira. Elemento do E. pode ser também uma proposição verdadeira, enquanto seja considerada falsa, e toda declaração de valor – moral, estética, política, econômica etc. – enquanto seja acreditada ou assumida como exata e enquanto se ache desmentida por critérios ou regras que se conheçam válidas. BOSI (1970, p. 322)

O autor ainda afirma que

[...] a possibilidade de “erro” supõe duas condições: a) que haja e seja aplicável na situação dada um critério válido de juízo; b) que tal critério não seja necessário e infalível. Sem a condição (a) não haveria a possibilidade de distinguir o erro do que não é erro. Sem a condição (b), o erro seria impossível por princípio (p. 322).

Nesta direção o trabalho toma o erro na perspectiva avaliativa, em que o professor procede um juízo de valor sobre a condição do aluno errar em uma avaliação. De fato que a ideia do juízo é aqui tomada como elemento de critério e parâmetro avaliativo que busca justificar o erro como um equívoco do raciocínio lógico matemático evidenciado em algumas avaliações dos componentes curriculares. No entanto, o objetivo da pesquisa foi o de compreender a lógica do erro na perspectiva do aluno, que ao errar uma questão que envolve cálculo, precisa entender que esse erro pode ser uma estratégia para que se chegue ao acerto.

Errar, equivocar-se e fracassar são, muito frequentemente, ideias concebidas e, portanto, entendidas como inseparáveis. Em Ferreira (1986, p. 679), o verbo errar é apresentado com o significado de: “cometer erro; enganar-se; não acertar; falhar; [constituindo] ato ou efeito de errar; juízo falso; incorreção, inexatidão; desvio do bom caminho; falta”. O significado encontrado no dicionário demonstra a percepção de que o erro está associado a uma falha do indivíduo que o comete, pois suas ações não estão em conformidade com o que é considerado correto, portanto é visto como um

desviante dos padrões estabelecidos. Assim, conforme registram Teixeira e Nunes (2008, p. 74) “[...] o erro é compreendido como demarcação do não saber, do não conhecimento, do errado, da falha, do fracasso, do impossível e do conhecimento como algo inalcançável”.

As acepções atribuídas ao erro são diversas, mas prevalecem aqueles que o relacionam a desacerto, configurando-o como algo negativo e a ser evitado ou escondido. Para Veríssimo (2001, p. 74), “[...] erro é tudo aquilo que afasta, perturba, transgride, aquilo que se opõe ao que é dado como verdadeiro em um determinado sistema”.

No ambiente escolar, a predominância da ideia de erro como algo contraproducente, a ser penitenciado e constrangido, permeia o processo avaliativo, desqualificando o aluno e condenando-o, muitas vezes, como o único responsável pela não aprendizagem, pelo insucesso. A decorrência de errar sucessivas vezes é o rebaixamento de notas, o não alcance de médias, a reprovação ou, naqueles contextos em que não são atribuídos escores, a condenação ao “fundão” da sala de aula. Assim procedendo, a seletividade escolar, calcada na “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1995, p. 20), que tem no erro seu elemento de legitimação, “[...] encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas, o que, por sua vez, aumenta suas chances de desemprego e de precariedade” (DUBET, 2003, p. 35).

No percurso histórico da educação, o erro foi sempre visto sob o aspecto negativo, portanto revelador da dificuldade do aluno. No entanto, é importante considerar que a mudança na concepção de erro ocorreu tão somente após a segunda metade do século XX, em que o erro deixou de ter uma conotação negativa para o ensino, favorecendo espaço para que as reflexões sobre sua natureza assumissem uma nova abordagem didático-pedagógica. Assim na escola o erro passou a ser analisado sob a perspectiva de um possível caminho para que se chegasse ao acerto.

As contribuições da teoria de Piaget para a reconsideração do papel do erro no processo de ensino e aprendizagem foram marcantes e possibilitaram repensar e reconsiderar o aprendizado de diversas disciplinas, sobretudo a da matemática. Nesse contexto, o erro deixa de ser o elemento vilão da aprendizagem e passa a ser considerado como parte do processo de construção do conhecimento (TEIXEIRA, 2004).

Para a autora, essa nova perspectiva favoreceu novas dimensões sobre a aprendizagem de conteúdos matemáticos pelos estudantes, permitindo compreender como as dificuldades se manifestavam na hora da resolução de uma questão matemática. Assim o erro pode ser analisado sob a ótica de seu caráter epistemológico, como também elemento proveniente de uma prática pedagógica deficiente, associada às formas de ensinar desenvolvida por alguns professores, que tornam o conhecimento matemático complexo e inatingível aos estudantes. Há ainda a possibilidade de compreender o erro pelas limitações no desenvolvimento do aluno. Esclarecemos, no entanto, que o trabalho se desenvolveu a partir da concepção do erro como um

caminho possível que permite ao estudante chegar ao acerto.

PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Levando em consideração que o erro permeia todo o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, exerce um importante papel nesse processo, enfatizamos a necessidade de tomar como objeto de análise as avaliações de matemática de estudantes do Ensino Médio do Colégio Nobre em Feira de Santana, instituição que por mais de dez anos atuou como docente da disciplina. Busquei estruturar o *corpus* a partir de avaliações realizadas entre os anos 2008 a 2014.

A ótica do trabalho foi a de compreender a natureza do erro e, suas contribuições para aprendizagem de conceitos matemáticos. Assim, partindo do ponto de vista que a atividade de análise de avaliações e entrevistas com os alunos em Matemática pode se constituir em um importante momento de aprendizagem para mim enquanto o professor da Educação Básica, pois me possibilitou compreender como os discentes se apropriam de um determinado conhecimento matemático.

Foram selecionadas 24 avaliações de diferentes séries e anos. Um dos critérios para a seleção das avaliações foi o de considerar que as avaliações deveriam conter o mesmo número de questões. Desta forma em cada uma delas havia exatamente cinco questões de natureza discursiva, para as quais o aluno deveria desenvolver o raciocínio matemático a partir do desenvolvimento de cálculos complexos. Desta forma selecionamos 08 discentes. Como critério para análise dos dados, selecionamos em cada prova as questões em que se apresentava um resultado final equivocado por conta de algum tipo de erro que o aluno cometia quando do desenvolvimento da questão. Consideramos alguns tipos de erros: a) a resolução da questão não tinha uma relação direta com o que o comando da questão solicitava; b) a resposta final estava errada por conta de um erro de qualquer operação matemática, ou seja, de adição, divisão, subtração e de multiplicação; c) resolução final apresentando troca de sinais.

Para favorecer o procedimento e análise, fizemos o levantamento de todas as questões constantes nas provas, sendo, portanto, 15 questões por aluno, num total do corpus de 120 questões de prova. Ao quantificar no total as que apresentaram algum tipo de erro, percebemos que 97 questões foram respondidas com um dos tipos de erro acima descritos. Esse quantitativo já revela que mais de 80% das questões apresentavam problema em sua resolução. Esse fato sugere que a disciplina de matemática, que se produz a partir de cálculos, apresenta-se com um grau de abstração e de complexidade que tem, mesmo para alunos da área de Ensino Médio, favorecido uma dificuldade de desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao conhecimento matemático.

Das 97 questões, 52 continham o tipo de erro, em que a resposta não tinha

relação com o que se perguntava na consigna, revelando que os alunos não haviam entendido o que se perguntava na avaliação. Esse fato sugere que a dificuldade poderia estar associada à interpretação linguística da questão e não diretamente com a complexidade em que as questões foram estruturadas. Com problemas relacionados às operações matemáticas, adição, subtração, multiplicação e divisão, observou-se a ocorrência de 09 questões. Esse pode ser um indicativo da dificuldade manifestada pelos alunos de realizar as operações matemáticas sem o auxílio de uma calculadora. Já com o tipo de erro em que a troca de sinais foi o problema, encontramos apenas 07 questões. Entendemos que esse tipo de erro pode ter duas explicações básicas: ou o aluno se equivocou e confundiu a regra de troca de sinais, ou o erro foi por falta de base, relacionada ao baixo desenvolvimento da competência do raciocínio matemático, durante seu percurso educativo no ensino fundamental. Existiram 29 questões que apresentaram erros que não se enquadraram nos três tipos selecionados para análise. Esclareça-se que essas não foram objeto de reflexões.

A fim de depreender os sentidos do erro em cada prova, realizei com os sujeitos da pesquisa uma entrevista semiestruturada, a partir da qual a ideia era compreender como os alunos entendiam o erro em sua avaliação. Em outras palavras, desejava entender como o erro é concebido e em quais condições o aluno passa a compreendê-lo como etapa de seu processo de aprendizagem.

Assim, isoladamente, entrevistei os 08 discentes e procedi às transcrições. Como a entrevista era semiestruturada, fiz basicamente três perguntas e permiti que cada um falasse sobre o que pensava dos erros cometidos nas provas. As perguntas foram: a) Quando e como você percebeu o erro em sua avaliação? b) Diante da compreensão da natureza do erro cometido na questão, você o produziu de forma consciente? c) Você percebeu haver alguma lógica e sentido nos erros cometidos?

A partir das questões, busquei relacionar as respostas com os tipos de erros cometidos na perspectiva de compreender o lugar do erro no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Foi curioso observar, como alguns estudantes, ao serem inquiridos com a primeira pergunta, revelaram respostas similares e que apontam para a compreensão do erro, mesmo que não se tenha clareza de sua ocorrência. Cinco estudantes revelaram que só perceberam o erro quando da ocorrência de diferentes resultados que encontravam para a resolução de uma mesma questão. A cada tentativa de reconstrução do pensamento matemático, um valor diferente surgia. Isso pode ser revelado num trecho da resposta dada por Gabriel (optou-se por dar pseudônimos aos estudantes, a fim de preservar a identidade de cada sujeito participante da pesquisa), estudante do 2º ano turma C.

Eu não percebi onde estava o erro em minha avaliação, mas eu sabia que alguma coisa não estava batendo, pois tentei realizar o cálculo seis vezes e em cada uma aparecia um resultado. Eu sei que é possível responder uma questão a partir de diferentes métodos, mas a resposta tinha que ser igual. Agora toda vez que o resultado dava diferente eu me esforçava mais para encontrar o erro e saber porque estava dando diferente o resultado.

O erro aparece nesse cenário como elemento desconhecido, mas desafiador para que o sujeito mobilizasse a sua percepção matemática a fim de garantir êxito no resultado final. Nesse contexto, o erro nos pareceu ser o caminho, como trata Piaget, que levaria o aluno ao acerto. Algumas respostas para essa primeira pergunta sinalizavam que o erro só foi conhecido diante da resolução do professor. Nessa condição o aluno percebeu que o erro foi o elemento que o tirou da condição de acertar, mas que havia uma razão lógica para ocorrer. Esse princípio se justifica pela tentativa que os alunos revelaram em suas respostas de tentar convencer o professor das razões de terem trilhado por outro caminho em busca da resposta, logo terem cometido o erro. Fica claro nesse fato que o erro deixa de ser o elemento vilão da aprendizagem e passa a ser considerado como parte do processo de construção do conhecimento (Teixeira, 2004).

Analisando as respostas dadas ao segundo questionamento, que versou sobre a consciência de ter cometido o erro, observei que na maioria das respostas dadas não há consciência do erro, do ponto de vista epistemológico, mas há a sensação de que alguma coisa não se encaixa no pensamento que é desenvolvido quando da resolução da questão. Tal ideia se observa na resposta de Karine, estudante do 1º ano turma B.

Eu não tinha ideia de onde estava o erro, muito menos saber encontrá-lo, mesmo porque se eu soubesse eu não iria cometê-lo (risos), mas eu tinha a noção de que tinha alguma coisa que não estava dando certo em algumas de minhas questões. Eu tentava lembrar do que o professor havia explicado na aula, tentava fazer igual, mas faltava alguma coisa. E foi essa sensação de saber que eu poderia estar errando que me fez pensar mais a questão e tentar responder corretamente. Mas só fiquei sabendo do erro quando o professor me deu a prova.

E é essa sensação, o mecanismo que faz o aluno pensar algumas vezes sobre a resposta, levando-o ao acerto. Para Karine o erro poderia não ser compreendido em sua essência, mas permitiu-lhe pensar mais sobre as questões para as quais achava que havia alguma coisa errada. Um estudante evidenciou pela narrativa produzida, que a consciência da possibilidade de errar a questão requer maior atenção para desenvolver corretamente os cálculos. É como se houvesse um processo de consciência, não do erro, mas da possibilidade de cometê-lo no transcurso da resposta. Nessa perspectiva, verifiquei que o posicionamento do aluno sugere uma identificação da funcionalidade da possibilidade de erro, que seria demarcada por uma atenção e concentração mais acentuadas em prol do acerto. Na fala de Ricardo, estudante do 3º ano turma A, há essa evidência.

Rapaz quando eu estou respondendo uma questão de cálculo eu procuro ter atenção. Quando eu acerto eu sei logo e de cara que a ideia estava entendida. Mas quando eu engancha, eu sei que tem algum erro ali e que eu vou precisar de mais atenção para fazer a questão. Eu não sei onde está o erro na resposta, mas eu sei que ele é uma pista para eu encontrar a resposta certa. Fico procurando o erro e aí chego ao acerto, mas não é fácil perceber isso, principalmente se a questão é grande. É como procurar uma agulha no palheiro, mas quando eu acho o caminho do erro eu também acho o do acerto.

A perspectiva revelada por Ricardo em sua narrativa, nega o erro em seu conceito epistemológico, como nos apresenta Teixeira e Nunes (2008, p. 74), quando afirmam que o erro é compreendido como demarcação do não saber, do não conhecimento, do errado, da falha, do fracasso, do impossível e do conhecimento como algo inalcançável. Para Ricardo o erro não é a impossibilidade do êxito, mas sim uma forma de se compreender o equívoco de um raciocínio que pode prejudicar o desempenho de alguém. Vê-se em sua resposta uma lógica de erro compreendida a partir do século XX em que o mesmo se caracteriza como elemento de reflexão que permite entender o acerto.

Quanto às abordagens da terceira pergunta, por meio da qual se tentou mapear a condição de logicidade do erro, as respostas sinalizaram para uma negação da lógica, mas uma afirmação do sentido. As respostas revelaram que erro é algo ruim e não tem lógica de acontecer, sobretudo em avaliação, pois é sinônimo de reprovação. Na escola particular a reprovação é prejuízo, logo não há lógica nisso. Esse posicionamento me fez perceber que as respostas davam margem a entender o erro em outra perspectiva social do ato de errar, logo se nega a ideia pedagógica de que é errando que se aprende. Mas por outro lado o sentido de erro foi compreendido como forma de se trilhar para o acerto. Angélica, estudante do 3º turma C, deixou claro tal ideia em uma de suas respostas.

É claro professor que não há sentido em se errar. Eu não gosto de errar, fico chateada, pois perco a oportunidade de acertar e me dá bem nas provas. No entanto eu vejo que quando o professor faz a correção comentada na sala, aquele erro que eu cometi me ajuda a compreender a resposta certa. Eu às vezes só entendo como deveria ser a resposta quando eu olho e vejo o erro que cometi na questão. Comparando eu vejo que havia um sentido no erro, mas não que ele é bom (risos).

De fato, na reflexão trazida por Angélica o erro só tem sentido quando entendido como processo de desenvolvimento da aprendizagem. O erro nessa lógica é defendido como uma etapa, talvez necessária, mas pouco valorizada, para que se possa chegar ao entendimento pleno da complexidade de uma questão matemática, em que os cálculos requerem muita atenção e destreza de raciocínio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens teóricas, sobretudo as feitas a partir dos fundamentos de Rico (2007) permitem concluir que historicamente os estudos sobre o papel do erro em matemática não é algo novo. Considera que as teorias e seu desenvolvimento foram feitas por erros e depois destes, os acertos. Neste contexto o lugar do erro tem uma importância relevante para se evidenciar os processos didáticos de aprendizagem em matemática.

A partir disso afirma-se que este trabalho evidenciou que os discentes possuem dificuldade de compreensão e de interpretação de textos, que se configura como uma

barreira que o impede de desenvolver o raciocínio matemático pela pouca habilidade de interpretar linguisticamente o comando da questão. Pelas avaliações e narrativas dos alunos observou-se que a dificuldade está aquém da complexidade do raciocínio matemático. O estudante revela sua dificuldade na base textual, em se tratando de avaliações, dado que não consegue realizar uma leitura na perspectiva dialógica a fim de que compreenda a essência da consigna.

O resultado dessa dificuldade tem sido constantemente atestado pelas respostas que, ou ficam em branco nas provas, ou seguem uma lógica totalmente contrária a que está sendo solicitada na questão. Esse fato se concretiza, com maior evidência, quando da correção que o professor faz das avaliações em sala. São constantes e frequentes os posicionamentos dos alunos, informando que sabiam realizar a operação matemática, mas que não tinham compreendido a essência do que o enunciado solicitava. Ao serem convidados a demonstrarem o conhecimento matemático para operacionalizarem a questão, o fazem com a lógica necessária que poderia ter garantido êxito na avaliação, se lá assim também tivessem feito.

Diante desse contexto, buscou-se analisar sistematicamente as dificuldades de compreensão reveladas por alguns discentes do Ensino Médio do Colégio Nobre de Feira de Santana, tomando como base as reflexões da teoria piagetiana a partir de Berton (2000), que mostra que o erro pode ser compreendido a partir do conhecimento das capacidades cognitivas dos alunos. Ao considerar que aprender matemática não consiste, como tradicionalmente se pensava, em incorporar informações já constituídas, mas em redescobri-las e reinventá-las mediante a própria atividade do sujeito, a teoria piagetiana confere ao erro uma função inovadora, pela ênfase que dá à sua importância no desenvolvimento da inteligência humana.

Na teoria construtivista, são contemplados tanto o acerto quanto o erro, pois eles fazem parte do processo de invenção e descoberta. Na dimensão formal (do adulto), o erro é algo “ruim”, que precisa ser evitado ou punido: o importante é verificar se o discente errou; o porquê e o como ele errou são secundários. Desta forma, a escola estimula o “apagamento” do erro, pois prioriza a certificação de que o conhecimento foi adquirido pelo adulto, não importando o que ele fez para consegui-lo.

Logo o trabalho serviu para que se pudesse validar a construção do erro como passo fundamental para se chegar ao acerto. Pode-se ainda analisar as dificuldades de compreensão linguística dos discentes, percebendo a influência que tal dificuldade tem promovido na manifestação dos erros em avaliações.

Tendo a noção de que os alunos pouco compreendem como o erro ocorre em seu percurso avaliativo, passei a demonstrar a essência de sentido existente em cada estudante sobre o erro, analisando as diferentes conotações que assume. Assim, e propondo aos alunos que falassem das lógicas e sentidos dos seus erros, me aproximei da ideia de Alarcão (2000) que define “a reflexão como uma consciência das ações que o sujeito desenvolve em sua prática”. Percebi que antes de ser capaz de desenvolver o raciocínio matemático, tecendo as complexidades em torno do mesmo, é necessário

que os alunos tenham consciência de o erro pode ser um indicador de acerto, que os faz refletir mais sobre aquilo que produzem.

Considerando que o momento de avaliar é um momento de compreender o caminho de reflexão desenvolvido pelo aluno, a estratégia de buscar trabalhar o erro e sua natureza fez com que se pudesse desenvolver uma ação pedagógica com os discentes do Ensino Médio, voltada para o delineamento do erro, para só então se perceber o acerto. O erro, portanto, passou a ter um lugar como ferramenta pedagógica para a promoção da aprendizagem.

O trabalho evidenciou que se os erros forem observados, mas não problematizados, no sentido de ensejar um diálogo mais aprofundado em torno do conhecimento matemático, a possibilidade de diálogo entre professores e alunos ver-se-á empobrecida, anulada e sua utilização didática, no momento de correção de exercícios, tornar-se-á reduzida e até mesmo prejudicial aos alunos.

A observação do erro pelo aluno assume maior concretude em situações avaliativas em que se estabelece uma relação da matemática formalizada pela condição de aplicação de saberes necessários ao um estudante que estará em breve prestando exames vestibulares, portanto definindo a carreira profissional que irá trilhar. Parece mesmo haver, por parte do acadêmico, conforme sugere Berton (2000), uma tendência em buscar explicações em situações que lhe são familiares, o que atesta uma existência de um conhecimento informal pouco explorado, e muitas vezes até descartado pela faculdade.

É preciso desenvolver habilidades que favoreçam o equilíbrio e a segurança do aluno, de modo a proporcionar uma reflexão do caminho percorrido, desde o início ao final de uma resposta. Perceber como as relações entre os acadêmicos acontecem, no momento da correção, é uma necessidade para compreender e analisar o erro, podendo transformá-lo em uma boa estratégia pedagógica que vise suplantar a noção de erro pela do acerto que nasce de bases reflexivas.

Por fim, ressalta-se que há uma grande contribuição didática em se analisar o que já se produziu sobre o erro em matemática. No entanto mais relevante será partir das teorias e fundamentos já construídos para que seja construído um indicativo para a realização de estudos que traduzam de fato a realidade dos erros. Desta feita há de se obter clareza de percursos pedagógicos para o ensino de matemática que contribua na construção do conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Editora, Portugal, 2006.

BERTONI, N. **O erro como estratégia didática**. Campinas: Papyrus, 2000.

BOSI, A. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, F. A escola e a exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 29-45, julho/2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf> Acesso em: 10 de março de 2014.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FERREIRA, A. B. de. **Minidicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

RICO, L. **La Educacion Matemática em La Ensenanza Secundária**. Barcelona - Espanha: Horsori editorial, 1997.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

TEIXEIRA, L. R. M. (2004). Dificuldades e Erros na Aprendizagem da Matemática. In: Encontro Paulista de Educação Matemática – EPEM, 7, 2004. USP/SP. **Anais do VII EPEM**, São Paulo: SBEM

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLENA.

Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro.

ITE - Instituição Toledo de Ensino. Centro
Universitário de Bauru.

Bauru- SP.

RESUMO: Em sintonia com a determinação da legislação internacional que rege o direito à educação, da qual o Brasil é signatário e diante da crise identificada da ineficiência dos processos educacionais brasileiros, o Governo vislumbra justificativa e solo fértil para deflagrar a reforma da educação no país, focada na criação de uma Base Nacional Comum Curricular, capaz de proporcionar a equidade não alcançada pela atual estrutura do ensino. O presente trabalho procura demonstrar que apesar do principal objetivo deste movimento ser a consolidação da educação promotora da formação integral da pessoa e, apesar do vasto conteúdo legislativo, de fato, não se vê, na prática, sintonia e esforços para a reestruturação necessária para a efetividade do ensino transformador. Pela contemporaneidade dos acontecimentos, a pesquisa se baseia em material bibliográfico e na legislação, com cunho de produção qualitativa. A falta de consenso do *modus operandi*, a abreviada segurança jurídica da aprovação da reforma do ensino médio por medida provisória, a obscuridade nas regras de como se implementar esta reforma e por

consequência, a precária reestruturação física e de pessoal e sua inadequação orçamentária são pontos que levam ao descrédito de futuros índices melhores para a educação no Brasil e principalmente, da formação de uma nova sociedade capaz de superar as dificuldades das crises conjunturais e colaborar na efetivação dos valores da fraternidade, da equidade e do bem comum.

PALAVRAS-CHAVE: direito à educação; base nacional comum curricular; educação; plena; cidadania.

ABSTRACT: In line with the determination of the international law that governs the right to education, of which Brazil is a signatory and in view of the identified crisis of the inefficiency of Brazilian educational processes, the Government envisages justification and a fertile ground for initiating the education reform of the country, in the creation of a National Curricular Common Base able to provide the equity not reached by the current structure of education. The present paper seeks to demonstrate that, despite the main objective of this movement, it is the consolidation of education promoting the integral formation of the person and, in spite of the vast legislative content, in fact, there is no practical syntony and efforts for the restructuring necessary for the effectiveness of the transformer teaching. Due to the

contemporaneity of the events, the research is based on bibliographic material and legislation, with a qualitative production. The lack of consensus of the *modus operandi*, the abbreviated legal certainty of the approval of the high school reform through a provisional measure, the obscurity in the rules of how to implement this reform and consequently, the precarious physical and personnel restructuring and its budgetary inadequacy are points which lead to the disrepute of better future indices for education in Brazil and, above all, the formation of a new society capable of overcoming the difficulties of conjuncture crises and collaborating in the realization of the values of fraternity, equity and the common good.

KEY-WORDS: right to education; common national curricular basis; education; full; citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

Iniciada a reforma da educação no país, sobretudo com a reestruturação dos currículos, com a construção de uma nova base curricular de vigência nacional, o Brasil pretende, além de compor novos índices que integram a análise quantitativa do ensino, consolidar a efetivação de uma educação de qualidade, visando o alcance da educação plena, integral e de qualidade. O cenário de crise na educação do país é propício para mudanças, no entanto, a forma como foi organizada e está sendo implementada a reforma do ensino, tem gerado dúvidas, se um ciclo negativo de mudança na educação do Brasil não tende a ser repetido como alguns já observados na história da educação do Brasil. No andamento deste estudo será apresentado o conceito da educação plena para a qual se destina todo o movimento que envolve a educação nesta reforma, bem como serão apontados e abordados pontos deste processo como a falta de consenso entre os debatedores da reforma, o que levou ao segundo ponto de abordagem que é a aprovação da reforma por meio de medida provisória, além de serem tratadas as questões da obscuridade nas regras do processo como um todo e por fim, a precariedade da infraestrutura e de novos investimentos concernentes aos propósitos da reforma. Tais temas, considerados nevrálgicos, levantam dúvidas não só quanto aos caminhos a serem percorridos pela reforma, mas principalmente quanto aos resultados efetivos que serão alcançados pelos prematuros procedimentos que já podem ser observados em execução.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Plena

A educação integral, globalizadora, é aquela que forma e transforma o indivíduo plenamente, por inteiro. Entende-se que o indivíduo atingido por esta educação, alcança a absorção de um conhecimento capaz de compor em sua vida, resultados

não só de expertise científica, técnica e profissional, é o ganho de conhecimento que proporciona sua identificação com o mundo, preparando-o para o exercício consciente da cidadania, capaz de conhecer, reconhecer e lutar pelos seus direitos, tendo também senso de justiça, e responsabilidade para com as obrigações e deveres como membro de uma sociedade.

O artigo 205 da CF. assim prevê,

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Sob o prisma de que o direito à educação foi concebido pelo Constituinte com o objetivo de propiciar o pleno desenvolvimento da pessoa, já voltado para o enaltecimento da dignidade humana, verifica-se que a integralidade da formação idealizada pela lei é composta para o preparo do exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, em conjunto e em paridade de valor.

Cidadania e trabalho estão lado a lado dentre os objetivos a serem tratados no plano nacional da educação. Verifica-se senão, a busca pela conjugação do capitalismo com os valores da dignidade humana e a promoção dos direitos fundamentais.

O direito fundamental educacional, sistematizado pela Lei de Diretrizes e Bases e pelas Bases Gerais da Educação no Brasil, até o final do ano de 2017, tinha como método a segmentação dos conteúdos para o profundo conhecimento, mas esqueciam-se do segundo passo dos processos de efetivação da educação, o momento da reunificação destes conteúdos por meio da dialética, formando o conhecimento global, do todo, que liga o indivíduo ao seu meio, capaz de o fazer enxergar a realidade e ter o conhecimento como o instrumento para usar e interferir em seu meio.

Como resposta, a reforma na educação aprovada no ano de 2017 e com início, de forma piloto (teste), em janeiro de 2018, tem em suas justificativas, forte apelo para a busca pela educação plena e integral. No entanto, no que diz respeito à reforma do ensino médio, a radicalização para o direcionamento do aluno para um itinerário de saber, fará com que este aluno, elimine conteúdos e retire do seu campo de estudo, áreas diversas daquela que optou por seguir e aprofundar conhecimento.

O dilaceramento dos conteúdos para estudo nem sempre foi assim! Zabala (2002) que é defensor da transmissão da educação globalizada, em sua obra *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo*, embasa seu posicionamento, apresentando um panorama histórico da evolução do conhecimento e mostrando que em suas origens, a diferenciação do ensino em áreas de conhecimento, não implicava um corte ou um isolamento de matérias como a estrutura educacional era apresentada até muito recentemente.

Segundo o Autor (2002), desde a Grécia até meados do século XIX, a unidade do conhecimento era um princípio vetor no estabelecimento dos diferentes currículos.

Em seu viés social, o direito à educação integral e globalizadora da pessoa

humana se consubstancia no caminho para o acesso dos indivíduos à plena cidadania, por meio da informação, do conhecimento e do entendimento do que é a Democracia e o Estado Democrático de Direito, bem como do efetivo papel do cidadão ativo, integrante de uma sociedade em que de fato, o poder emane do povo e em benefício deste.

Ainda, considerando as bases legais de implementação da Cidadania por meio do exercício do direito à educação, vale destacar o que preceitua o artigo 5º, das DCNGs, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, criada pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, disponíveis no Portal do MEC, de que a educação básica é alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, com dependência desta base para que o cidadão tenha possibilidades para a conquista dos demais direitos consagrados ao cidadão pelo Estado Democrático de Direito.

Também, Ferreira (1993) disserta sobre a configuração do cidadão e que automaticamente cria o não-cidadão, sendo aquele que está fora de uma classe social, que está fora da participação efetiva na sociedade, estando por lógica, na marginalidade do sistema. “Um certo sistema de referências, viabiliza, assim, a situação de inclusão ou de exclusão dos elementos do grupo”.

O conhecimento dos direitos e obrigações que integram o conceito de cidadania, proporciona segurança e fortalece a iniciativa para a atuação dos sujeitos sociais e quanto mais precoce inicia este processo, mais natural, sólido e intenso se consolida na personalidade do indivíduo, construindo naturalmente o indivíduo cidadão.

2.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Além de garantir o direito à Educação, o PNE prevê políticas importantes, como a Base Nacional Comum Curricular, um documento responsável por balizar a formulação dos currículos de toda a Educação Básica e ser essencial para a implementação da reforma da etapa final da educação básica, denominada ensino médio.

A necessidade da construção de uma base curricular comum, em âmbito nacional já havia sido apontada pela Constituição quando, em seu art. 210, dispunha para que “sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).

Nesta mesma perspectiva a LDB, no inciso IV de seu artigo 9º, afirma que à União cabe

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A formulação da BNCC já constava também como estratégia das metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que tratam do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente.

O PNE se alinha à formulação das políticas públicas voltadas para a eficiência de seus resultados. Ao reconhecer as diversidades regionais, estaduais e locais que permeiam o Brasil como um todo, demonstra a preocupação da formulação de uma política nacional que permita a oxigenação necessária para o atendimento das respectivas particularidades geradas por tais diversidades. O PNE reitera a necessidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

O Ministério da Educação ao apresentar a BNCC explica que tanto a CF quanto a LDB pronunciavam em seus textos as noções fundantes deste documento. Ao estabelecer a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: “as competências e as diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (MEC, 2017).

Assim, os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento das competências, embasados por aprendizagens essenciais pré-definidas, que vão muito além dos conteúdos mínimos a serem ministrados. A BNCC tem este papel definidor das aprendizagens essenciais.

O documento foi finalizado no final de 2017, com a promulgação da Lei 13.415/2017 que visa tornar efetiva a nova BNCC, com as necessárias alterações na LDB para sua implementação. Mais do que esmiuçar os currículos e conteúdos norteadores da educação em nível nacional, proporciona a sustentação para a implementação da reforma do ensino médio.

Outro ponto de destaque desta nova legislação, entende-se da mesma forma, alinhada à nova visão de eficiência e de alcance de resultados pelas políticas públicas efetivadoras dos direitos sociais, é o foco do novo regramento da educação voltado para a aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todo o seu percurso. O PNE estabelece esta busca como uma de suas metas, a de número 7, referindo-a a aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, já com a alteração da Lei 13.415/2017, a LDB passa a determinar em seu bojo que “Art. 35-A - A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]”. (BRASIL, 2017).

2.3 Desafios e obstáculos para a efetivação da educação plena

2.3.1 Debate sem consenso

A discussão para a necessidade de uma reforma já havia sido levantada pelo

PNE desde o início de sua vigência em 2014, com debates diversos sobre o tema. No entanto, consenso não houve para que se firmasse em lei o conteúdo e a abrangência da reforma. Diante do impasse, o Governo decidiu definir a questão por meio de Medida Provisória, justificando como já foi apontado anteriormente, a urgência e a relevância da reforma face os números ruins dos índices de avaliação que mensuram a educação.

O aqodamento do Governo pela aprovação da reforma não colabora com os ânimos do texto legal de mudança para melhorias e alcance da reconhecida educação integral e plena do sujeito, quando se verificam os arranjos estruturais para a implantação do novo currículo. Na prática, o que se nota são escolas mais estruturadas aderindo ao projeto, sobretudo as da iniciativa privada, enquanto que a grande parte das unidades que se encontram sucateadas, com inúmeras carências, se manterão assim, pois adequações superficiais não as colocam em conformação com a estrutura exigida, sobretudo porque os arranjos curriculares têm forte apelo tecnológico, ponto nefrágico das Unidades Escolares e que exigirão fortes investimentos. Ademais, para a adequação das escolas para tempo integral, como determina a lei da reforma, a demanda por investimentos estruturais e de pessoal também é iminente.

Tais necessidades enfrentam o impasse da imposição do governo de recuo nos gastos pela Emenda Constitucional 95/2016 que institui o teto para os gastos públicos.

Também, a reforma do ensino médio busca adequar-se aos níveis de exigências legais mundiais. O movimento que inicia, pretende a preparação do Brasil para a participação da avaliação Pisa de 2018, que incluirá em seus eixos de avaliação a análise das competências globais como noções de língua inglesa e vida digital. (VEJA, 2015).

Ao que se nota, não só nesta quadra da história, mas nas que a antecederam também, a educação tem passado por diversas mãos, com variadas ideologias, com variadas intenções e objetivos, o que têm feito ao longo do tempo, que os avanços alcançados formalmente na legislação, minguem ao tornarem-se realidade.

2.3.2 Implementação por medida provisória

A Medida Provisória 746/2016, sancionada e consolidada com efeitos perenes no ordenamento jurídico pela Lei 13.415 de 16/02/2017, de maneira muito polêmica, legaliza na história recente da educação do Brasil, a denominada reforma do ensino médio, alterando de forma intensa a LDB que trazia até então em seu bojo, as diretrizes nacionais que regiam a fase da educação básica denominada ensino médio.

O teor e a explicação da Ementa da Medida Provisória promovida pelo Congresso Nacional e disponível em sua página virtual informa que este texto legal:

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do

ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (BRASIL, 2017).

Para melhor entendimento, deve-se ressaltar que esta reforma se refere diretamente aos últimos anos da educação básica, denominado anos do ensino médio, mas que, no entanto, de forma indireta, altera toda a estrutura da educação básica, pois os anos que antecedem ao ensino médio sejam na educação infantil, sejam nos anos do ensino fundamental, devem conformar-se com a nova estrutura a fim de adequar os futuros alunos às mudanças. A Base Nacional Comum Curricular homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017 apresenta detalhadamente os direitos, os objetivos e a composição curricular organizada para perseguir a efetivação destes direitos e objetivos, no entanto, quanto ao ensino médio, ainda não há detalhamento tão profundo da composição dos currículos.

Até o momento tem-se o que apresenta o próprio texto da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017,

Art. 3º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: [...].

O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular 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, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Assim, tem-se tal lei que em seu artigo 3º determina a alteração na LDB para a definição das áreas do conhecimento que serão as premissas para a composição do currículo do novo ensino médio, bem como do seu art. 4º que define os chamados

itinerários formativos, com base nos quais deverão ser elaborados os arranjos curriculares.

2.3.3 Obscuridade nas “regras do jogo”

A Base Nacional Comum Curricular foi aprovada e publicada no portal no MEC em dezembro de 2017. Ao contrário do que se esperava, como já havia rumores e movimentos de alteração da estrutura do ensino médio, a maior expectativa era de obter o documento com força normativa que determinasse quais seriam as regras de procedência da reforma, bem como de como seriam constituídos os denominados novos itinerários do saber, apresentados pela Lei da reforma. No entanto, com estranheza, deparou-se com a BNCC contendo a abertura dos componentes curriculares dos anos da educação infantil e fundamental, nada trazendo sobre a composição curricular dos anos do ensino médio.

Mesmo nas unidades escolares em que foi implementado o novo modelo de trabalho, a coordenação escolar e o corpo gestor, receberam a composição dos componentes curriculares apenas do primeiro ano do ensino médio. A composição do segundo e do terceiro ano ainda será disponibilizada até o final deste ano em exercício.

A crítica é a dificuldade em traçar estratégias efetivas de trabalho, quando se tem com obscuridade como se compõem as regras de todo o trabalho a ser desenvolvido nos 03 anos que integram o ensino médio no Brasil.

2.3.4 Precariedade na estrutura física, orçamentária e de pessoal

Na sequência da análise das diretrizes constitucionais para o Direito à Educação, sob à luz do liberalismo, do neoconstitucionalismo e da valorização da dignidade da pessoa humana, o direito fundamental à educação previsto na Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu art. 6º, foi idealizado para formar uma sociedade na qual a cidadania é tida como o caminho para a autodeterminação de cada indivíduo, com o intuito maior de gerar o desenvolvimento equitativo e equilibrado da coletividade, promovendo o bem comum e os interesses de todos (BRASIL, 1988).

Avançando, Claudia Costin (2017, p. 233) define a qualidade da aprendizagem quando se garante

[...] pelo investimento e energia colocados a serviço do processo pedagógico, o que passa pela formação inicial e continuada de professores, suas condições de trabalho, infraestrutura educacional, bem como por um monitoramento e avaliação constantes da aprendizagem dos alunos, do trabalho do professor e da equipe escolar.

Pela descrição do conceito de qualidade na aprendizagem da Autora, ao que se nota, tão necessária para o alcance dos fins pretendidos pela própria reforma, não condiz com o que foi de fato implementado para o início dos trabalhos. Tímidas adequações de infraestrutura das unidades escolares foram realizadas para o

atendimento do aluno em tempo integral nestes locais, bem como, investimentos incompatíveis ao necessário fortalecimento da estrutura pedagógica, de capacitação e formação dos recursos humanos para o desenvolvimento dos novos itinerários do saber de forma efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A reforma do ensino médio foi implementada em meio a um cenário de muitas incertezas. Finalizada a etapa de construção da BNCC e sua vigência instalada pela União, com efeitos nacionais o Brasil tem diante de si a tarefa de implementá-la e vislumbrar posteriores resultados positivos. O momento atual é o de atuação do pacto interfederativo, tanto no compartilhamento das responsabilidades de infraestrutura e orçamento, quanto na construção dos currículos subnacionais (estaduais, distrital e municipais), com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, objetivando transformação do plano normativo propositivo no plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Porém, o fechamento das ideias sobre o objetivo, sem, no entanto, consenso e dados seguros da mensuração de como alcançá-lo e por quanto alcançá-lo têm gerado as dúvidas de quanto eficiente serão os processos já ora implementados, bem como os que estarão por vir. Os apontamentos negativos, tão precocemente já observados, como a falta de visão total dos processos, sobretudo da completude e suficiência da nova composição dos currículos escolares, a falta de informações claras para a Comunidade Escolar de um modo geral envolvidas nas mudanças, bem como a pouca ou nenhuma reciclagem para a formação de pessoal e para finalizar, a ausência de reais investimentos para a infraestrutura das escolas de tempo integral, tornam nebulosas as expectativas por bons resultados.

Precoce tomar qualquer posição definitiva a respeito da nova quadra que o direito à educação do Brasil pretende rumar com a presente reforma, mais ainda não são claras quais as reais chances de alcance da mudança almejada para direcionar a educação para o futuro que se pretende, se no momento, faltam informações e ações concretas que assegurem que ao menos, os processos foram iniciados da forma mais adequada para alcance do fim pretendido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2016.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LEI 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09.out.2016.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA 746. DISPÕE SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.** Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 19 nov.2018.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192. Acesso em 04 jan. 2018.

COSTIN, Claudia. Educação como política pública. In: MENDES, Gilmar; PAIVA, Paulo. (Org.) **POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: uma abordagem institucional.** São Paulo: Saraiva, 2017.

FERREIRA, Nilda Teves. **CIDADANIA, UMA QUESTÃO PARA A EDUCAÇÃO.** Editora Nova Fronteira, 1993.

ZABALA, Antoni. **ENFOQUE GLOBALIZADOR E PENSAMENTO COMPLEXO. UMA PROPOSTA PAR AO CURRÍCULO ESCOLAR.** trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PELO PARFOR

Marnilde Silva de Farias

IFRR/UERR, Mestrado Acadêmico em Educação.

Boa Vista-Roraima.

Lana Cristina Barbosa de Melo

IFRR/UERR, Mestrado Acadêmico em Educação.

Boa Vista-Roraima.

Joelma Carvalho Sales

IFRR/UERR, Mestrado Acadêmico em Educação.

Boa Vista-Roraima.

Marcondes Baptista do Rêgo

IFRR/UERR, Mestrado Acadêmico em Educação.

Boa Vista-Roraima.

Maristela Bortolon de Matos

IFRR/UERR, Mestrado Acadêmico em Educação.

Boa Vista-Roraima.

RESUMO: Este artigo tem como abordagem a formação e o processo de profissionalização docente em Educação Física, a partir das implicações decorrentes do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), como um programa de formação emergencial e necessário para consolidação das metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação e ainda em cumprimento as exigências de formação previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diante disso, o objetivo do estudo consistiu em conhecer o perfil dos professores em formação no Curso de

Licenciatura em Educação Física pelo PARFOR no IFRR, no entanto para isso foi necessário um diálogo entre as dimensões da formação e da profissionalização para uma melhor compreensão da situação atual e do programa de formação em questão. Para tanto, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, com características quantitativas de informação, por meio do instrumento questionário semi-estruturado, pesquisa bibliográfica e documental. Constatou-se por meio das respostas demonstradas pelos participantes quanto ao desejo de colocar em prática os conhecimentos e vivências adquiridas no processo de formação e pela investigação reconhecem a necessidade de repensar sua prática pedagógica e o valor da Educação Física, enquanto uma disciplina capaz de mobilizar saberes e ações integradoras na Escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial e contínua. Profissão docente. Profissionalização.

ABSTRACT: This article focuses on the training and the process of teacher professionalization in Physical Education, based on the implications of PARFOR (National Teacher Training Plan), as an emergency training program and necessary for the consolidation of the goals set by the National Plan of Education. Education and also in compliance with the training requirements set forth in the Law of Guidelines and Bases of Education. Therefore, the objective of the study

was to know the profile of the teachers in training in the Degree in Physical Education by PARFOR in the IFRR, however for this it was necessary a dialogue between the dimensions of training and professionalization for a better understanding of the situation and the training program in question. For that, a qualitative approach was used, with quantitative characteristics of information, through the instrument semi-structured questionnaire, bibliographical and documentary research. It was verified through the answers demonstrated by the participants about the desire to put into practice the knowledge and experiences acquired in the training process and the research recognize the need to rethink their pedagogical practice and the value of Physical Education as a discipline capable of mobilizing knowledge and actions in the school.

KEYWORDS: Initial and continuous training. Teaching profession. Professionalism.

1 | INTRODUÇÃO

A globalização das informações e a necessidade de investimento na formação de Professores da rede básica de ensino fizeram com que fossem construídas políticas de formação continuada como o Programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), que mediante parcerias com os Estados, Municípios e Instituições de Ensino Superior de todo o país, desenvolvem cursos superiores gratuitos a professores em exercício nas escolas da rede pública de ensino, com o objetivo de adequá-los a necessidade de formação necessária ao currículo da Educação Básica, com disciplinas específicas a este currículo.

Esta formação obedece a um eixo de formação técnica ou pedagógica conforme o percurso anterior de formação deste docente. Este Programa tem o respaldo do decreto N.º 6.755/2009. O novo contexto educacional exige adequações não só aos educadores, vêm exigindo também mudanças nos processos de gestão, principalmente no direcionamento da gestão pedagógica.

Neste cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista, agregado a este Programa vem oferecendo desde 2010.1 a formação formal aos docentes que ministram a disciplina Educação Física e que na Instituição vem receber a formação técnica e pedagógica específica e baseada nos preceitos preconizados pelo Programa que é uma formação inovadora e participativa, cuja proposta de gestão docente passa pela competência em perceber o papel da Educação Física como elo de possibilidades interdisciplinares e mobilizadoras de saberes.

2 | BREVE HISTÓRICO SOBRE O PARFOR COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Básica - PARFOR é um plano decorrente da criação de políticas emergenciais adotadas pelo governo federal

em prol da melhoria da qualidade do ensino da educação básica, no que se refere à formação de professores e a necessidade de fortalecimento de formação especializada nas diversas áreas do conhecimento.

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, muitas são as inquietações que se formaram em torno da formação dos professores e conseqüentemente as discussões e proposições se deram com o intuito de procurar cumprir o que emana a lei que determina em seu Art. 62: “[...] § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, foi lançado em 2001, o Plano Nacional da Educação - PNE, regulamentado pela Lei 10.172, de 20 /01/2001, objetivando investir na qualidade de forma a assegurar a:

[...] elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001).

Assim sendo, pode-se perceber que o plano surge de uma política de caráter emergencial e é gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo desenvolvido em regime de cooperação com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas e comunitárias de ensino superior.

Dentre os objetivos dessa Política, pode-se destacar: a promoção e melhoria da qualidade da educação básica pública e conseqüentemente a valorização do docente, por meio de ações de formação inicial e continuada que estimulem o acesso, ingresso e a permanência, além da progressão na carreira (Brasil, 2009).

De acordo com Saviani (2009), as batalhas dos professores por formação vem desde a Revolução Francesa, no fim do século 18 e perduram até os dias atuais, onde além de formação os professores lutam por um plano de carreira digno e melhores condições de trabalho, no quesito financeiro e estrutural e sobre profissionalização é que trata o tópico a seguir.

3 | A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES COMO META DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Refletir e problematizar sobre os desafios no cenário da educação brasileira é antes de tudo pensar e acreditar no trabalho e na importância do professor, como agente responsável pelo processo, mas lembrando que não são os únicos responsáveis por tal quadro educacional e também não são a única ‘ferramenta’ capaz de mudar a

realidade que se apresenta.

Existem muitos fatores envolvidos que precisam ser pensados e discutidos e um desses fatores é a formação inicial e contínua. Além da formação, também há necessidade de se pensar no reconhecimento e valorização profissional que constituem a identidade do docente. Segundo Souza e Souza (2012), a educação é vista como prática social, e a identidade profissional dos professores é construída na relação com o momento histórico, cultural e político em que ele está inserido e exerce sua carreira profissional.

Ao pensar a formação e a profissionalização dos docentes, é indispensável que se pense sobre as reformas educacionais que estão diretamente vinculadas ao processo. As reformas e políticas educacionais tem-se constituído a partir da problemática formação e profissionalização.

Desde meados da década de 80 se tem relatos de que as reformas educacionais são oriundas da necessidade de formação e profissionalização dos docentes, visto que tem-se atribuído o “fracasso” e o baixo índice da qualidade da educação como consequência da má qualidade ou ausência da formação adequada e necessária do professor.

Diante do exposto, a profissionalização surge como proposta para melhorar o desenvolvimento didático e pedagógico dos professores e muitas vezes é apontada até mesmo como solução dos problemas da escola, o que não considero verdade. O PARFOR nesse contexto, é um programa que tem como um de seus principais desafios a profissionalização docente para melhorar a qualificação da educação básica.

Considerando o exposto, uma realidade é que o Plano Nacional de Educação-PNE 2001-2010, regulamentado pela lei nº. 10.172 (Brasil, 2001), declara a necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabelece metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio e para superar esse desafio nasceu a proposta do PARFOR como política de formação e profissionalização. Também o atual PNE, lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), revela preocupação com a qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem.

Portanto, a proposta de profissionalização se faz necessária para que a educação básica seja melhor ofertada em termos de qualificação de professores e ensino, visto que um dos problemas relatados é falta de formação para lecionar e professores lecionando em áreas diversas da sua formação inicial.

4 | A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No final dos anos 80 no Brasil com a aprovação da Constituição Federal, se garantiu no Art. 214, inciso V que via Plano Nacional de Educação se garantisse a

promoção humanística, científica e tecnológica do país. (BRASIL,1988). Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia foi construída a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a qual garantiu em seu texto orientações quanto a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas educacionais que primassem pela a universalização das aprendizagens básicas ao desenvolvimento humano.

Corroborando também o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o séc.XXI, onde se enfatiza a qualidade da educação para o desenvolvimento humano e são destacados os quatro pilares que sustentam uma educação nessa perspectiva, quais sejam: “*aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*”. (DELORS, 2001).

Considerando estes pilares e trazendo para a responsabilidade da Educação Física-EF com esta premissa, verifica-se o paradigma que o professor de EF deve transpor em seu processo formativo, para que se despoje de um conhecimento mais específico e vislumbre uma ampliação de sua formação, em especial da formação continuada para que de fato o seu fazer pedagógico junto ao aluno, garanta esta formação integral em prol de uma educação que segundo Brandão (2002, p.83), prime pela integralidade, no sentido da formação do “educando cidadão”.

De acordo com a Resolução CONFEF nº 046 / 2002, Capítulo II – Educação Física, do Documento de Intervenção do Profissional de Educação Física – CONFEF, órgão regulamentador da Profissão de Educação Física em nível nacional, entende-se por Educação Física:

O conjunto das atividades físicas e desportivas; A profissão constituída pelo conjunto dos graduados habilitados, e demais habilitados, no Sistema CONFEF/CREFs, para atender as demandas sociais referentes às atividades físicas nas suas diferentes manifestações, constituindo-se em um meio efetivo para a conquista de um estilo de vida ativo dos seres humanos; O componente curricular obrigatório, em todos os níveis e modalidades do ensino básico, cujos objetivos estão expressos em Legislação específica e nos projetos pedagógicos; Área de estudo e/ou disciplina no Ensino Superior; O corpo de conhecimentos, entendido como o conjunto de conceitos, teorias e procedimentos empregados para elucidar problemas teóricos e práticos, relacionados à esfera profissional e ao empreendimento científico, na área específica das atividades físicas, desportivas e similares. (BRASIL, 2002)

Mediante a definição do Conselho, verifica-se a amplitude formativa que o professor de EF deve ter quanto a responsabilidade com a formação integral do aluno, à medida que esta formação traz em sua compreensão o desenvolvimento dos aspectos físicos, culturais, psicológico, biológico e social que conforme Moraes (1995, p.24) este profissional, assim com os demais educadores “[...] está chamado e autorizado para intervir em vidas”.

Esta intervenção perpassa por compromissos profissionais e humanos que trazem posturas individuais quanto ao professor que se deseja ser e, cuja opção por estas atitudes não vem dos bancos da universidade, mas do desejo pessoal e da

tomada de decisão quanto a romper com uma formação mais cartesiana e técnica.

O entendimento da educação enquanto formação integral na LDBEN tem destaque nos seguintes artigos:

Art. 1º “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”.

Art. 2º Assim concebida, “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).

Portanto, ao considerar os princípios a EF, enquanto componente integrante do currículo da Educação Básica tem-se como compromisso garantir estes princípios a partir de sua especificidade formativa. Entre estas está a sensibilização quanto ao sentido do respeito ao corpo em atitudes de qualidade de vida e prevenção à doenças, o respeito ao outro e a natureza, os valores culturais e humanos a partir do respeito às diferenças e aos diferentes., enfim, a valorização de atitudes a favor do humano e da humanização.

Nesta perspectiva o professor de EF tem como compromisso cercar-se de conhecimentos que estimule e sensibilize estas práticas, onde a solidariedade seja mais valorizada que a competição, o olhar coletivo seja substituído pelo individual e onde o esporte seja uma integração e não uma disputa extrema e sem compaixão.

5 | MATERIAIS E MÉTODOS

Considerando a natureza investigativa desta pesquisa o método utilizado foi fenomenológico de característica qualitativa de caráter exploratório-descritivo em função dos objetivos propostos. Por outro lado, também se caracterizou por uma abordagem quantitativa, vez que se fez necessário compreender, de forma mais abrangente, a realidade dos envolvidos a fim de ter uma visão mais apurada sobre o fato analisado e se utilizou de instrumento de classificação.

Para Bogdan e Biklen (1982) in Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Nesse sentido, a pesquisa mescla de forma inter-relacionada e complementar os procedimentos metodológicos de abordagem qualitativa e quantitativa, tendo-se o pressuposto de que as duas abordagens “podem e devem ser aplicados dentro de uma unidade epistemológica sem cair em contradição metodológica” (QUEIROZ, 2006, p. 94).

Também utilizou-se como suporte a pesquisa bibliográfica e documental que

garantiram as conexões teóricas para a reflexão sobre a problemática posta. Para a coleta das informações, se fez uso do instrumento questionário semi estruturado para que os participantes pudessem se expressar sobre o tema e participaram da pesquisa 52 professores em formação, sendo 24 professores da 1ª licenciatura e 28 professores da 2ª licenciatura em Educação Física.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PARFOR em Roraima atende professores de diversos municípios do Estado e também de todas as esferas de Educação. Especificamente no Instituto Federal de Roraima as “aulas-encontros” no PARFOR acontecem de 15 em 15 dias nos dias de quinta e sexta-feira no período noturno e sábado nos três turnos. Nesse caso os professores em formação pelo PARFOR, também estão em atuação, ou seja, caracteriza-se como formação em serviço. Apesar da formação ser paralela a atuação, o coordenador relatou que o índice de evasão é muito pequeno comparado aos cursos na modalidade regular na mesma instituição.

O questionário teve 7(sete) questões, sendo que a primeira questão teve como objetivo saber o gênero predominante no curso, onde foi verificado que na primeira licenciatura a porcentagem do gênero masculino e feminino participantes da pesquisa é igual, porém na segunda licenciatura a porcentagem é de 68% para o sexo feminino, o que exerce uma predominância maior de mulheres do que homens.

Sobre as discussões pertinentes à concepção e predominância de gênero estão associadas a uma questão de poder que sempre esteve presente na sociedade e provocaram desigualdades sociais, de padrões e comportamentos decorrentes de um determinismo biológico. Esse determinismo biológico esteve muito presente na história da Educação Física desde o princípio, porém é válido destacar que a predominância da “masculinidade” na Educação Física, principalmente em um curso de formação de professores não é mais um ponto de destaque.

A segunda questão questionou a idade biológica de cada participante onde observa-se que a variação de idade da primeira licenciatura é acima de 31 anos, enquanto na segunda licenciatura a variação é acima de 25 anos. A idade muitas vezes determina as responsabilidades sociais e em um curso de formação de professores acredito que devem levar em consideração, as relações de trabalho e familiares, os valores éticos e morais, além da realidade cultural que está inserido cada indivíduo, visto que especialmente na realidade do PARFOR, os docente em formação vivem no mundo do trabalho e já estão inseridos no capitalismo.

Na terceira questão o objetivo era saber qual a última formação dos participantes. Na primeira licenciatura em Educação Física, 58% dos participantes declararam ter apenas o magistério como última formação, 25% dos participantes possuem curso superior e o curso predominante é pedagogia e 17% dos participantes declararam possuir especialização.

Sobre o nível de formação dos professores pesquisados que estão na 2ª Licenciatura em Educação Física. Todos os participantes possuem nível superior, cumprindo assim um dos requisitos para ingresso, sendo que o curso de formação inicial predominante é pedagogia. Dos 28 participantes da pesquisa, 21 declararam já ter cursado pós-graduação, sendo 20 possuindo especialização-*lato sensu* e apenas um possuindo mestrado - *strictu sensu*.

Para ingressar na primeira licenciatura é necessário seguir alguns requisitos estabelecidos pelos documentos que regulamentam o programa: estar vinculado a uma rede pública estadual, municipal ou do Distrito Federal; no exercício da atividade do magistério; não ter curso de licenciatura. No caso de possuir curso de licenciatura precisa estar disposto a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula.

Diante disso, tem-se a comprovação de que o programa está promovendo e contribuindo com o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDBEN, visto que dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em 2009 apontavam Roraima com 58% dos professores da educação Básica sem curso Superior

Na quarta questão o objetivo era saber quantos anos os participantes tem de atuação no magistério. Na primeira licenciatura a variação vai de 10 a 20 anos, sendo que 5 participantes declararam ter 14 anos de docência. Na segunda licenciatura a variação vai 4 a mais de 20 anos, sendo que 5 participantes declaram ter entre 13 e 15 anos de docência. Diante disso, é possível perceber que a média de tempo de docência predominante nas duas turmas é de 13 a 15 anos de atuação na Educação Básica.

Na quinta questão que teve por objetivo saber onde atuam os docentes em formação pelo PARFOR, os resultados revelam que mais de 60% dos professores, tanto da primeira quanto da segunda licenciatura atuam na zona urbana, porém é relevante destacar que este programa atende professores da zona rural e também da área indígena como revela os dados da pesquisa. As turmas de formação em regime especial é um grande desafio, principalmente pela característica de formação fragmentada. No entanto, os professores em formação pelo PARFOR, apresentam uma realidade da prática, considerando que já estão em exercício da profissão.

Na sexta questão o intuito foi conhecer os motivos que levaram os participantes escolherem o PARFOR. Na primeira licenciatura o motivo mais citado com 54% foi a necessidade de formação, visto que conforme os resultados apontam que 58% dos participantes não possuem nível superior. Na segunda licenciatura o motivo mais citado com 42% foi oportunidade, seguido pelo quesito sonho/desejo/curiosidade com 32%.

Na sétima questão o objetivo era saber quais as perspectivas após a formação, as respostas foram organizadas por frases predominantes, em ambas as turmas, a maior perspectiva após a formação é atuar na área, além de declararem que não estão atuando na área da formação e outros destacam que nunca atuaram com a educação

Física, mas escolheram a formação por uma necessidade de adequação no quadro estadual, onde compreendem a formação como uma “exigência”.

Um dos pontos que chama atenção na pesquisa é o fato de a maioria dos professores em formação não estarem lecionando na área que estão se qualificando, sendo este, um dos requisitos para ingresso no programa. O curso tem características específicas, sendo diferente de um curso regular. A primeira licenciatura no PARFOR é a que mais se difere, visto que os professores em formação já estão exercendo com mais de 10 anos a profissão docente.

Neste sentido é importante refletir sobre a contribuição de Tardif (2002), quando o mesmo aponta e defende que é o e no espaço de atuação profissional que se constrói o conhecimento, no entanto é necessário considerar o saber docente no espaço e tempo da formação que é responsável por legitimar o saber.

Nóvoa (1995), considera que formação não se constrói por acumulação, mas por meio de ações de reflexividade crítica sobre as práticas, além do permanente processo de “(re) construção” permanente de uma identidade e assim os saberes farão sentido. Desta forma, entende-se a formação pelo PARFOR como multiplicação, mas acima de tudo legitimação do saber.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizado pretendeu colaborar e refletir com os investimentos e políticas de formação de professores, visto que pode ser considerado um meio avaliativo de implementação de um programa. Buscou-se compreender os pressupostos que envolvem a formação a partir do conhecimento do perfil dos professores em formação pelo programa PARFOR no IFRR.

Compreendo que a qualidade da Educação depende de muitos fatores, também concordo que a formação é um deles. Refletindo sobre essa realidade um fator a ser pensando é a necessidade formativa que possui cada professor, dependendo da localidade de atuação, diante disso também é necessário avaliar e garantir que o curso tenha uma organicidade em relação à matriz curricular e o processo formativo, bem como repensar e se necessário adequar os currículos e suas formas de implementação, a fim de garantir que o processo seja relevante para todos os contextos e modalidades.

O perfil apresentado permite uma compreensão de que o PARFOR é um espaço de profissionalização. Portanto conclui-se este trabalho com o propósito de continuar a pesquisar as inquietações sobre o tema e por meio deste foi possível constatar que os participantes demonstram o desejo de colocar em prática os conhecimentos e vivências adquiridas no processo de formação e pela investigação reconhecem a necessidade de repensar sua prática pedagógica e o valor da Educação Física, enquanto uma disciplina capaz de mobilizar saberes e ações integradoras na educação

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10. 172/01 Brasília: Plano: MEC/INEP.

_____. Lei nº 12.056 de 13 de outubro de 2009. **Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm#art1> Acesso em: 20 de abril de 2015

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009a. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 10 de março de 2015.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília: INEP, 2013.

_____. **Relatório de Gestão do PARFOR**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. 2013

_____. **Lei Nº 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 22 de abril de 2015.

_____. Conselho Federal De Educação Física. **Apresenta informações sobre a Profissão da Educação Física e dados correlacionados**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/>>. Acesso em 18 de maio de 2015.

_____. **Resolução CONFEEF nº 046 / 2002**, Capítulo II – Educação Física, do Documento de Intervenção do Profissional de Educação Física – CONFEEF.

BOGDAN e BIKLEN (1982) in LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAVES, Ma. do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves. **Cartilha de Elaboração de Projetos de Pesquisa**/ Ma. do Perpétuo Socorro R. Chaves – Manaus: UFAM/Grupo Inter-Ação, 2009.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**. Trad. José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete **A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Revista

_____, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

LESNIESKI, Helen Lucy dos Santos. **Educação Física como Ação Socializadora para a aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas**. Porto Velho RO: Sn, 2006. 57 fls.

MORAES, João Francisco Regis de. **Ética, Autoridade e Cidadania**. Belo Horizonte: Dois Pontos. V.2, n.23:5-11, Verão/95.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia**. Revista Claves n. 2 - Novembro de 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico**/ Antônio Joaquim Severino. – 23. ed. ver. E atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA e SOUZA, Maria Luiza de. **Formação e Profissionalização Docente**. Revista EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 289-294, jul./dez. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen: **Métodos de pesquisa em atividade física**. Tradução de Denise Regina de Sales, Márcia dos Santos Dornelles. – 5. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAMINHOS TRILHADOS: PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA

Josélia Maria Costa Hernandez

Academia da Força Aérea (AFA)

Pirassununga - SP

RESUMO: Este artigo refere-se à descrição da terceira etapa de pesquisas sobre o processo de profissionalização do professor da Academia da Força Aérea (AFA) produzidas pelo grupo de estudos Processos Educacionais – Propostas de Estudo (PEPE), vinculado à linha de pesquisa formação e profissionalização docente no ensino superior militar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa (GEPAD) da AFA. Seu objetivo é não só evidenciar de que maneira se desenvolveram as reflexões realizadas sobre tal processo de formação e profissionalização como também discutir sobre as concepções de ensino e de aprendizagem que são observadas no fazer docente dentro dessa instituição militar de ensino superior. Quanto a seus procedimentos metodológicos, este trabalho se caracteriza como análise documental de natureza qualitativa. Seu objeto serão os relatórios técnicos produzidos pelos três docentes membros do grupo PEPE sobre as pesquisas desenvolvidas por cada um deles que problematizaram aspectos em relação a prática pedagógica, processo de ensino e aprendizagem e formação e profissionalização docente. O artigo estrutura-se em três seções:

a primeira tratará da construção da identidade docente dos professores civis da academia; a seção subsequente analisará os diversos sentidos atribuídos à aula por esses docentes e a última seção analisará como as abordagens de ensino e de aprendizagem se manifestam linguisticamente nas falas dos professores da AFA. Como a discussão trata do ensino superior numa instituição militar, configura, assim, uma reflexão peculiar, pois esse aspecto do ensino superior no Brasil quase não é investigado, o que caracteriza a relevância científica e acadêmica deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalização docente. Instituição militar de ensino superior. Abordagens de ensino.

ABSTRACT: This article refers to the description of the third stage of researches on the process of professionalizing the Air Force Academy (AFA) professor. These studies were conducted by the Educational Processes study group - Study Proposals (PEPE). The group is linked to the training and teaching professionalization in higher military education research line included in the Group of Studies and Research in Defense Affairs (GEPAD) of AFA. The purpose of this text is not only to show how the reflections carried out on this process of formation and professionalization were developed, but also to discuss the conceptions of teaching and learning

that are observed in the teaching of this military institution of higher education. As for its methodological nature, this work is characterized as a qualitative documentary analysis. Its object of analysis is the technical reports produced by the three professors who are members of the PEPE group. In their reports, they discuss aspects related to pedagogical practice, the process of teaching and learning, and teacher training and professionalization. The article is structured in three sections: the first one deals with the construction of the teaching identity of the civilian teachers of the academy; the subsequent section analyzes the various meanings assigned to the class by these teachers and the last one examines how the teaching and learning approaches are linguistically manifested in the 'professors' statements. As the discussion deals with higher education in a military institution, it is a peculiar reflection since this aspect of higher education in Brazil is scarcely investigated. This makes our study scientifically and academically relevant.

KEY WORDS: Teacher professionalization. Military institution of higher education. Teaching approaches.

1 | INTRODUÇÃO

Há oito anos, três docentes da Academia da Força Aérea (AFA), diante de suas afinidades profissionais, éticas e teóricas, formaram o grupo de estudos Processos Educacionais – Propostas de Estudo (PEPE), vinculado à linha de pesquisa formação e profissionalização docente no ensino superior militar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa (GEPAD) da AFA, e começaram a se reunir para problematizar questões sobre formação e profissionalização dos professores dessa instituição militar de ensino superior.

A partir de então e com o intuito de responder as indagações iminentes, diversas pesquisas sobre a docência na academia começaram a ser desenvolvidas, resultando em artigos apresentados em eventos científicos e publicados em seus respectivos anais bem como em relatórios técnicos apresentados a Comissão Permanente do Pessoal Docente (CPPD) da Academia da Força Aérea. À guisa de esclarecimento, a CPPD é um colegiado formado por professores civis e oficiais militares presidido pelo comandante da AFA e tem como uma de suas atribuições acompanhar o processo de capacitação e profissionalização de seus docentes. Dessa forma, toda e qualquer atividade acadêmica e científica proposta e produzida pelos professores é apresentada anualmente em forma de relatório técnico e, depois de passar por análise e consecutiva anuência daquele colegiado, seu docente responsável tem assentimento formal para continuar suas pesquisas.

A intenção deste artigo é mostrar a evolução das reflexões realizadas sobre o processo de profissionalização do professor da AFA, bem como as diferentes concepções de ensino e de aprendizagem que rondam seu fazer docente dentro da sala de aula, sob a ótica da área de formação de cada um dos professores/pesquisadores

membros do PEPE. Dessa forma, o trabalho aqui proposto caracterizou-se com produções específicas de acordo com a formação de cada um de seus docentes pesquisadores, no entanto manteve seu fio condutor temático.

Destarte, este artigo caracteriza o estudo que ora descreve, quanto a seus procedimentos metodológicos, como análise documental de natureza qualitativa, pois terá como objeto de estudo os relatórios técnicos produzidos por aqueles três docentes sobre o projeto que cada um desenvolveu segundo sua linha e base teórica de pesquisa específicas evidenciadas a seguir.

Assim, na primeira seção deste artigo, será apresentada uma discussão sobre a identidade profissional do professor da AFA e sua prática docente. Nela será tratada a questão da construção da identidade docente e como esses professores, civis, identificam-se profissionalmente no exercício do magistério superior de uma instituição militar.

Na seção seguinte, serão comentados os diversos sentidos que esses professores atribuem à aula, destacando as marcas sociais que sinalizam suas falas, como, por exemplo, histórias de vida e experiências de formação.

Já na terceira e última seção, será descrita como uma análise metodologicamente peculiar lançou mão da análise da conversação, na área da linguística, para verificar como as abordagens de ensino e de aprendizagem pela ótica de Mizukami (1986) se manifestam nas falas dos professores da AFA.

Todos esses trabalhos singularizam uma reflexão única, pois versa sobre um aspecto do ensino superior no Brasil pouco explorado, que é aquele configurado dentro de uma organização militar, justificando, assim, sua relevância científica e acadêmica.

É importante ainda lembrar que, originalmente, este trabalho foi apresentado no XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, realizado entre 23 a 26 de agosto de 2016, na Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT e, por isso, também consta de seus Anais.

2 | IDENTIDADE PROFISSIONAL E PRÁTICA DOCENTE

De acordo com Formiga (2016), ao longo desses anos de pesquisa, uma questão sempre foi discutida: como a identidade do docente profissional que atua na AFA é construída? Em decorrência disso, ao olhar para o processo de formação docente de maneira ampla e a sua relação com a constituição identitária de um professor que atua numa instituição militar de ensino superior, foram detectadas algumas janelas conceituais.

Dessa forma, dois instantes de reflexão aqui são instaurados: primeiramente, detectar-se-á a busca da identidade do docente da AFA com base no seu processo de formação de professor de ensino superior, para, em seguida, depreender sobre o que é ser um professor numa organização militar de ensino.

Quanto à construção da identidade docente, é bem pertinente esta asserção de

Gonçalves (1992 apud SCHAFFEL, 2000, p. 147): “esse processo de construção se efetiva a partir da relação que o professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares”.

Depreende-se disso, como explica Paiva (2012, p.17), que a identidade do professor é epistemológica e profissional e se constitui alicerçada na sua formação inicial e continuada, nas suas experiências pessoais e coletivas, em seus conhecimentos e saberes vivenciados, em seu trabalho docente situado na escola como instituição social e educativa.

Em contrapartida, o ensino superior numa instituição militar distingue-se de outras instituições do meio civil pela sua especificidade e peculiaridade, porque, apesar de existirem características comuns à construção daquele docente, pode haver variações, conforme o setor em que ele atua (KIRSCH, 2013, p.54). E, assim, chega-se a um ponto fundamental nesta reflexão: o *locus* de trabalho, justamente porque ele exerce expressiva importância na análise da construção/reconstrução da identidade do professor.

Como já foi bem explícito, a Academia da Força Aérea é uma instituição militar. E isso pressupõe em nosso constructo mental uma área física projetada para ter segurança. Goffman (2001, p. 16) ilustra bem essa imagem, quando explica o que concebe como instituições totais:

[...] algumas são muito mais “fechadas” do que outras. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água florestas ou pântanos. A tais estabelecimentos dou o nome de instituições totais [...] (GOFFMAN, 2001, p.16).

Para emoldurar esse quadro, a vida em caserna se caracteriza pela sua natureza burocrática e pressupõe unidade de comando, hierarquia, centralização de autoridade, amplitude de controle, divisão sistemática do trabalho, disciplina e autoridade fundamentada na meritocracia.

Além disso, a AFA como instituição de ensino organiza-se em três instâncias denominadas Campo Geral, Técnico-Especializado e Militar. Do ponto de vista organizacional, o Campo Geral estrutura-se em cinco áreas: Ciências administrativas; Ciências humanas; Ciências da linguagem; Ciências exatas e Ciências do esporte. As disciplinas de cada uma dessas áreas são, por sua vez, distribuídas dentro daqueles três campos. Disciplinas como Português, Psicologia, Sociologia, Matemática, Física, Inglês e Espanhol, por exemplo, estão no Campo Geral.

Tudo isso traz à tona a reflexão de Foucault (2002, p. 123) sobre a distribuição do indivíduo no espaço:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. [...]. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. [...] Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, [...] poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos.

Em meio a um ambiente tão *sui generis*, o ensino e a aprendizagem propriamente ditos são considerados, como disse Chartier (1978 apud MIZUKAMI, 1986, p.12), “uma cerimônia e [...] [é] necessário que o professor se mantenha distante dos alunos”.

Assim, mesmo que não queira, o docente da AFA se investe de uma autoridade intelectual e moral, detentor do saber, responsável por ministrar seu conteúdo de maneira vertical, executando planos de ensino de orientação tecnicistas, enquadrando-se no que Mizukami (1986) classificou como abordagens tradicional e tecnicista de ensino:

sem dúvida, a gente acaba ficando influenciado pelo (meio militar), não tem como não ser influenciado pelo seu ambiente de trabalho [...] o fato de eu estar ministrando aula aqui, dentro de uma organização militar, acaba mudando um pouco o foco da gente, seu estilo de dar aula [...], então a gente acaba ficando meio que encamisado, infelizmente [...], enquadrado, é, militarizado; a gente mesmo acaba ficando [...] não tem jeito (Professor01).

Pelo depoimento do professor acima, naquele contexto, a formação de sua identidade pressupõe reinventar-se como “ser” docente e subordinar-se às “regras da casa”, as suas prescrições e proibições. Não obstante, há aquele que vê um aspecto positivo na construção dessa identidade, quando afirma que trabalhar nessa organização “*não mudou o seu modo de ver a função docente, mas mudou o seu modo de praticá-la*” (Professor 02).

Enfim, para o professor que atua na Academia da Força Aérea, algumas regras especiais são instituídas, na medida em que a sua prática docente sofre uma mudança de paradigma diante das especificidades inerentes ao ensino castrense, já que sua identidade, ao ser reestruturada no dia a dia nesse *locus* tão peculiar, passa a ser reconstruída, muitas vezes, em detrimento da sua formação e profissionalização acadêmica original.

3 | OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DADOS À AULA

Uma sinestesia. Esta é a definição para o estudo sobre a aula e os seus diversos sentidos pela ótica do professor da AFA. Geraldi (2010) é um dos estudiosos que dá suporte teórico para esta pesquisa, além de Vygotsky (1993), que discute a questão da linguagem e do processo de significação (histórico e social). Sinestesia, porque se utilizou, nessas análises, essa pertinente figura de linguagem, quando foi lançado um “olhar [para] os dizeres sobre a ‘aula’ e suas marcas sociais”.

É bom que fique bem claro que aula, para Carlino (2016), nesse contexto, não significa a classe, a sala em que o professor leciona, o lugar físico. Todavia, ela é concebida como uma instância que caracteriza um espaço delimitado social e historicamente, construído pelos interlocutores que instauram nesse cenário um acontecimento, ou seja, como quer Geraldi (2010, p. 81), a aula como acontecimento e não “entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres

predeterminados, de transmissão de conhecimentos”.

E, se a aula, sob essa ótica, é construída pela interlocução, logo a linguagem em sua essência social, dialógica, múltipla e dinâmica, pela palavra, faz da aula um caleidoscópio de sentidos, passível de transformação a cada movimento que lhe é instaurado subjetivamente pelos seus próprios autores. Como assegura Vygotsky (1993, p. 333), “o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra”.

Diante de tais concepções, em entrevista semiestruturada, dez docentes expuseram suas experiências em relação ao modo como preparam e como produzem suas aulas, os modelos ou referências que tiveram de aula e a quem atribuem o seu jeito de dar aula, de maneira que fosse possível relacionar as falas desses professores com os aspectos sociais, de formação profissional, de organização de trabalho nos quais eles estão inseridos, atribuindo, assim, os sentidos para a aula.

Pois bem, essa entrevista deu muito que falar, no bom sentido, é claro! Ou melhor, nos múltiplos sentidos que eram construídos para atribuir um significado à aula, desde a ideia da transmissão de conhecimentos, passando pelo desenvolvimento profissional, até chegar ao sujeito, individual, que está ali para “*dar exemplo para o cadete*”.

Quanto ao modo de produzir a aula, os depoimentos são iguais ao depoimento de todo professor que, como qualquer profissional, fala de seu trabalho, de suas experiências, de sua formação, de sua atuação; puxa pela sua memória e se revelam fotogramas de um ser docente que, ali, esculpindo-se em estar docente, traz nas marcas lhe deixadas do cinzel aquele ser social construído dentro de uma história que não se apaga e, acima de tudo, a história de um ser professor.

Dessa forma, a aula para o docente da AFA é uma *aula de arte*: há uma intenção, uma finalidade, pois “*o planejamento do conteúdo suscita o conhecimento do cadete*”; há uma configuração, pois o docente “*olha para o que vai ensinar, para o que vai falar, para o que vai utilizar*”; há afeto, pois “*aula boa é aquela que o cadete ‘curte*”; há influências reminiscentes, aprendizagem e preparo, pois “*a mãe do docente também era professora, e ele aprendeu cedo a planejar uma aula*”... E, como toda boa aula de arte, ela está circunscrita numa estética: na significação de aula para o docente da academia também cabe restrição, pois “*existe um padrão, e quando se chega à AFA, incorpora-se esse padrão*”. Há, enfim, o que Smolka (2010, p. 127) definiu tão bem: “*múltiplas dimensões do sentido no trabalho de ensinar*”; dimensões marcadas por uma multiplicidade de vozes, posições e valores entrelaçados na pessoa.

Assim como os demais professores de qualquer outra instituição de ensino superior do país, os docentes da AFA, nessa construção de sentidos para a aula, deixam explícito em suas falas o ser social que eles se configuram, formados de sentidos diversos, reconstruídos nas páginas do tempo pelo lápis da sua memória que não deixa apagar na história a singularidade de seu ser.

4 | ABORDAGENS DE ENSINO

Falar em abordagens de ensino pressupõe um sujeito; pressupõe um objeto; pressupõe a interação do sujeito e do objeto. Conforme aponta Hernandez (2016), é essa a visão de Mizukami (1986) em relação ao processo educativo, por isso a necessidade de levar em conta os aspectos humano, cognitivo, emocional e cultural que envolvem os sujeitos. E como essas abordagens se mostram na docência do professor da Academia da Força Aérea? Uma das maneiras de desvendar qual abordagem está resguardada na fala desse docente é analisá-la pelo viés da análise Linguística, mais especificamente, da Análise da Conversação.

De acordo com Marchuschi (2003), a maior preocupação da Análise da Conversação é a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais partilhados para que uma interação seja bem sucedida.

Assim, quando nos referimos às abordagens de ensino, também nos referimos à aprendizagem, logo, estamos no campo da interação. Quando vamos para o campo da interação, não tem como escapar dos conceitos de código, língua, linguagem, discurso. Quando falamos de discurso, logo pensamos nas relações estabelecidas entre os interlocutores e as unidades textuais por meio de determinados mecanismos linguísticos. Quando trabalhamos com esses mecanismos linguísticos também conhecidos como marcadores conversacionais, estamos no campo da Análise da Conversação.

Os marcadores conversacionais têm a função de marcar a evolução da conversa. Assim, por exemplo, o marcador *né?* busca apoio ou aprovação do discurso; o *mas* tem a função de reordenar a conversa sob um outro ponto de vista; já os *ah*, *éh* e os *titubeios* exercem um papel de planejamento do que vai ser dito depois. Por outro lado, os marcadores de natureza prosódica, como o tom de voz, por exemplo, revelam ênfase e surpresa ou dúvida e interrogação; o prolongamento das vogais assume diferentes características semânticas e as pausas podem ser recursos de natureza pragmática.

Outro elemento importante da Análise da Conversação são os modalizadores. A sua função é explicitar o ponto de vista, a posição assumida pelo sujeito na interlocução. Eles respaldam a forma como o interlocutor elabora o seu discurso e asseguram o seu direcionamento argumentativo. O *então*, por exemplo, apresenta muitas vezes essa função modalizadora além de indicar a hesitação.

Por sua vez, a hesitação não denota desconhecimento do assunto, mas o domínio do mesmo, apenas demandado por um lapso temporal para a ordenação das ideias a serem pronunciadas posteriormente pelo interlocutor.

Todos esses marcadores discursivos estão presentes na entrevista semiestruturada aplicada a um dos dez docentes da AFA no decorrer das pesquisas do PEPE.

No excerto escolhido para esta análise, os marcadores discursivos (ou conversacionais) foram de fundamental importância para alcançar o objetivo desta

investigação que era detectar na fala dos professores características da abordagem de ensino adotada por eles em suas aulas. Esses marcadores ajudaram a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, articulando não só as unidades cognitivo-informativas do texto como também aquelas trocadas entre os sujeitos no momento da interlocução estabelecida, além de evidenciar e demarcar as condições de produção do texto, quanto a sua natureza interacional e pragmática.

No depoimento analisado do professor, observa-se que, mesmo sem ter consciência da função dessas partículas, ele foi capaz de manter o laço interacional proposto pelo entrevistador. Em determinado momento de seu depoimento, transcrito logo abaixo, na continuidade de sua justificativa à resposta da reflexão que lhe fora feita, o docente redarguiu o entrevistador com outra pergunta: “... *então por exemplo... o:: por exemplo o Hubble como é que você faz éh::... pra orientar o Hubble prum projeto de trabalho? (Professor 3)*”.

Salvo a resposta que se pretendia dar, a manutenção e/ou a continuidade da interação ali estabelecida, o propósito da pergunta do professor é a introdução de um novo rumo para a conversa.

Este docente, em especial, era, à época, um dos decanos da AFA, logo a sua experiência docente aos poucos foi-se incorporando no momento da produção daquela entrevista, daquele discurso, e conferiu naquela interlocução a técnica metodológica que adotava em suas aulas sem nem mesmo os entrevistadores perceberem. Tanto que, na dinamicidade daquele diálogo, naturalmente o entrevistador consentiu as condições que o professor estabelecia na interação e interrompeu a explicação temática do professor lhe fazendo uma pergunta de chofre: “*O que é isso?*”.

Quando o professor responde calmamente o que é o Hubble, “*aquele telescópio espacial...*”, naquele exato momento da produção do seu discurso, deixa clara a abordagem de ensino que utiliza em sala de aula, a saber: a abordagem tradicional.

Salienta-se aqui “aquele exato momento de produção de discurso”, na medida em que a abordagem detectada na sua fala não engessa a sua prática docente. O que isso quer dizer? Predominantemente a sua prática se caracteriza como tradicional, mas isso não implica que o professor não apresente nela características da abordagem comportamentalista, ou cognitivista, ou humanista, ou sociointeracional.

Dessa forma, foi possível perceber que, ao interagir na entrevista proposta e expor seu conhecimento tácito sobre o que lhe era perguntado, por detrás das marcas conversacionais no depoimento do professor, foi possível detectar traços implícitos que evidenciam as suas concepções pedagógicas, caracterizando, assim, o seu exercício docente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os esforços envidados no desenvolvimento das pesquisas realizadas pelo PEPE até o presente momento buscaram situar — tanto na instituição em que ele está

inserido quanto no meio acadêmico e científico da educação no Brasil — quem é esse docente, seja especialista, mestre ou doutor, que leciona numa instituição militar de ensino superior, quais suas concepções de ensino e de aprendizagem e qual a sua formação e profissionalização docente.

Os caminhos encontrados por estes professores pesquisadores para desenvolver suas análises, fazer inferências sobre suas questões de pesquisas, aferir seus dados até apresentar seus resultados, foram vários. No entanto, as análises sempre chegaram a um ponto pacífico: dentro de todo universo do ensino superior no Brasil somos tão iguais aos nossos outros colegas das demais universidades do país, apesar de nos construirmos tão diferentes por estarmos num *locus* peculiar, ou seja, numa instituição militar de ensino superior.

No momento atual, o PEPE recebeu um convite para partilhar dos estudos do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações Sociais (GRIFARS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE-UFRN). Criado em 1999, o GRIFARS tem como objetivo investigar narrativas autobiográficas (orais, escritas, digitais, audiovisuais) produzidas por crianças, jovens e adultos como um fenômeno antropológico, método de pesquisa e como dispositivo pedagógico de auto(trans) formação.

A partir desse convite e de acordo com as intenções apresentadas pelos professores membros do PEPE em seus relatórios técnicos, nesta nova fase de investigação, esses pesquisadores se propuseram a buscar uma nova perspectiva de pesquisa com vistas a evidenciar os elementos que subsidiam a memória e as histórias de vida do professor da AFA no que diz respeito a sua formação, constituição e significação como docente de uma instituição militar.

REFERÊNCIAS

CARLINO, E.P. **Relatório técnico:** Os múltiplos sentidos sobre a aula na visão do docente da Academia da Força Aérea. Pirassununga - SP: Academia da Força Aérea, 2016. 8 p.

FORMIGA, L. A. **Relatório técnico:** Identidade profissional e o processo de formação do professor da AFA. Pirassununga - SP: Academia da Força Aérea, 2016. 22 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

HERNANDEZ, J. M. C. **Relatório técnico:** A construção dos sentidos sobre o fazer docente – análise e importância dos tópicos discursivos e dos marcadores conversacionais nas falas dos professores da AFA. Pirassununga - SP: Academia da Força Aérea, 2016. 22 p.

KIRSCH, Deise Becker. Formação de instrutores para o ensino militar: a docência em questão.

In: FERREIRA, Lúcia Gracia. FERRAZ, Rita de Cássia. (Orgs). **Formação docente: identidade, diversidade e saberes**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014, p. 203-216.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, Cantaluze Mércia Ferreira. A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas-SP. **Anais...** Campinas-SP: Junqueira&Marin Editores, 2012. v. 1, p. 14 - 25. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2752c.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

SCHAFFEL, Sarita Léa. Identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 102-115.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. cap.5, p.107-128.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Obras escogidas**. Problemas de psicología general. Madri: Visor Distribuciones, 1993. v. 2.

CÍCERO ARPINO CALDEIRA BRANT: PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1907-1909)

Luan Manoel Thomé

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Diamantina, Minas Gerais.

Flávio César Freitas Vieira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Diamantina, Minas Gerais.

RESUMO: A pesquisa sobre o primeiro diretor do Grupo Escolar de Diamantina (GED) Cícero Arpino Caldeira Brant tem por referencial teórico Magalhães (2004); Faria Filho (2014), Gonçalves (2006), Cabral, Azevedo (2012); e de Gil, Caldeira (2011). A metodologia foi a pesquisa documental com as etapas de coleta, identificação, catalogação e análises. Entre as fontes primárias utilizadas estão: Jornais Diamantina, Idea Nova, O Norte, os livros do GED Caixa Escolar, Folhas de Pagamento, Promoções todos esses documentos datados em 1907. As principais fontes secundárias foram Senna (1906) com seu anuário estatístico sobre o Estado de Minas Gerais; e produções de funcionários do GED. A periodização da pesquisa foi delimitada de 1907 a 1909, tendo por referência os anos de início e término da

atuação do primeiro diretor. Nos resultados obtidos compreende-se que o cargo de Diretor de Grupo Escolar surgiu com a Reforma João Pinheiro, Lei nº 439 de 28/09/1906, que expressou o ideário republicano na educação. O decreto nº 1960 de 16/12/1906 regulamentou o funcionamento dos grupos escolares e trazia no terceiro capítulo as atribuições dos diretores, como era um cargo de grande responsabilidade, tinha uma maior remuneração. Cícero exerceu o cargo de 1907 a 1909, com atribuições: controlar as atividades das professoras, dos alunos e de demais funcionários, elaborar toda documentação (folhas de pagamento, caixa escolar, termos de promoção e exames) para serem enviados a Secretaria do Interior mediante autorização dos inspetores. Coube aos diretores implementar essa modernidade republicana, ser um elo entre o governo mineiro e o grupo escolar.

PALAVRAS-CHAVES: Reforma João Pinheiro, Grupo Escolar Diamantina, Diretor de Grupo Escolar.

ABSTRACT: The research on the first director of the School Group of Diamantina (SGD) Cícero Arpino Caldeira Brant has by theoretical reference Magalhães (2004); Faria Filho (2014), Gonçalves (2006), Cabral, Azevedo (2012); and de Gil, Caldeira (2011). The methodology was the documental research with

collection, identification, cataloging and analysis steps. Among the primary sources used are Diamantina Journals, New Idea, The North, the SGD books from School Cashier, Payroll, Promotions, all of these documents dated from 1907. The main secondary sources were Senna (1906) with its statistical yearbook of Minas Gerais State and SGD staff productions. The research periodization was delimited from 1907 to 1909, having as reference the years of beginning and end of the action of the first director. In the obtained results, it is understood that the School Group Director position arose with the João Pinheiro Reformation, Law nº 439 of 09/28/1906, which expressed the republican ideology in the education. Decree no. 1960 of 16/12/1906 regulated the school groups functioning and brought in the third chapter the directors attributions, as it was a great responsibility position it had a higher remuneration. Cícero held the position from 1907 to 1909, with attributions: to control the activities of teachers, students and other employees, prepare all documentation (payroll, school cashier, promotion terms and exams) to be sent to the Interior Secretary through inspectors' authorization. It was up to the directors to implement this republican modernity, to be a link between the Minas Gerais government and the school group.

KEY-WORDS: João Pinheiro Reformation, School Group of Diamantina, School Group Director.

1 | INTRODUÇÃO

No período imperial brasileiro a instrução primária em Minas Gerais era constituída basicamente por escolas isoladas, nesse sistema de ensino havia crianças em diversas idades e adiantamentos sob a orientação de um único professor. Muitos professores davam aula em suas casas, sem nenhuma condição de infraestrutura, conforme Gil e Caldeira (2011).

As escolas isoladas sofreram muitas críticas, eram vistas como um atraso para a educação do estado, esse modelo escolar vigorou por muito tempo, havia uma significativa infrequência dos alunos, esse era um dos motivos dessas instituições serem vistas como desorganizadas. Faria Filho (2014, p. 34) classifica a escolas isoladas como sendo um “pardieiro”, com algumas de suas características:

[...] o sistema de instrução estava desorganizado, os (as) professores(as) era considerados(as), em sua grande maioria, incompetentes, desleais para com o governo- pois fraudavam os livros de registro (matrícula e frequência de aluno(as) para manter a cadeira funcionando-, e pouco assíduos ao trabalho. [...] péssimas condições em que trabalhavam: locais e materiais inadequados, baixos salários, dentre muitos outros. Uma das consequências, amplamente divulgadas, era que, nessa escola, a frequência chegava, quando a muito, a 50% da matrícula e o aproveitamento dos/das alunos/as ficava em torno de 30 a 40% dos/das frequentes em muitas vezes nem isto.

Com o advento da república veio à necessidade de ter um novo homem, moldado nas concepções modernas republicanas e dentro do sistema capitalista, esse momento foi marcado como repúdio a monarquia. A república era considerada como um futuro que traria um desenvolvimento para a sociedade brasileira.

Educar o povo tornar-se-ia a preocupação central do projeto educacional republicano. O desafio de construir a nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência. Caberia à escola primária moldar o novo cidadão. (SOUZA, 2008, p. 36)

Para Gonçalves (2006) com a república surge a necessidade de integrar o povo a nova ordem, de alocar o trabalhador livre ao mercado de trabalho, evidenciou a necessidade de reinventar uma nova escola, com a proposta de modernizadora da sociedade. O autor destaca dois pontos que contribuíram para isso, essa nova escola era uma forma de superação do atraso da instrução primária e era uma maneira de formar cidadãos civilizados.

Nesse contexto, há uma nova visão sobre o tipo de homem a ser formado pela escola, qual seja, de um indivíduo moralizado, pensante e produtivo à nação. Podemos observar a enorme preocupação por parte dos republicanos através da atenção constantemente voltada aos avanços educacionais e econômicos dos países civilizados, e nessa perspectiva, empreenderam-se em reorganizar o ensino nos moldes desses países no intuito de garantir a ordem e o progresso da sociedade brasileira. (BERLOFFA; MACHADO, 2012, p. 01)

Em 1906 o presidente do estado de Minas Gerais João Pinheiro da Silva (1906-1908) deliberou uma reforma educacional, visando modificar o ensino primário e normal do estado. Essa reforma foi sancionada pela Lei nº 439 de 29 de setembro de 1906, Manoel Thomaz Carvalho Britto (1906-1908) estava à frente da Secretária do Interior, órgão do governo responsável pela instrução.

Com a reforma foram instituídos os grupos escolares, para Faria Filho (2014) era um agrupamento de escolas isoladas, segundo Azevedo; Cabral (2016) esse modelo de escola representava um novo ideal de uniformização do trabalho escolar, a sua expansão em Minas Gerais acompanhou o desenvolvimento urbano. “Neles, e por meio deles, os republicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular” (VIDAL; FARIA FILHO, 2000, p. 24).

2 | O GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA

O Grupo Escolar de Diamantina (GED) surgiu da união de quatro escolas isoladas, sendo das professoras Liseta de Oliveira Queiroga, Agostinha Sá Corrêa Rabello, Júlia Kubistchek e Mariana Corrêa de Oliveira Mourão, todas foram removidas de suas escolas isoladas para o grupo escolar em 1907 como trazem dos documentos no Arquivo Público Mineiro e o Jornal *O Norte* (1907). O Grupo Escolar de Diamantina foi criado pelo decreto 2091, de 20 de setembro de 1907, instalado em novembro do mesmo ano.

O Presidente do Estado de Minas Gerais, de conformidade com o disposto no art. 22, combinado com o artigo 45 do regulamento que baixou com o dec. Nº 1960, de 16 de Dezembro 1906; considerando que é necessária a difusão do ensino publico primario, de acordo com os novos methods adaptados, resolve, para a execução do disposto no art. 4º da lei n. 439, de 28 de Setembro daquelle ano, crear o Grupo Escolar da cidade de Diamantina. Palácio da Presidencia do Estado de Minas

A inauguração do Grupo Escolar de Diamantina foi um momento de grande festividade na cidade, o presidente do estado João Pinheiro da Silva veio pessoalmente junto com o secretário do interior Carvalho Britto para essa solenidade. A inauguração dos grupos escolares eram momentos organizados e pensados para serem um espetáculo formativo, não apenas de comportamentos, mas de sensibilidades e sentimentos (FARIA FILHO, 2014).



Figura 01: Grupo Escolar de Diamantina. Acervo de Nélcio Lisboa.

Gonçalves (2006) enfatiza que a reforma destaca-se das demais ocorridas anteriormente em Minas Gerais, o presidente João Pinheiro deu valor a esse ato, pois foi o primeiro da sua gestão. Em segundo lugar a reforma veio substituir uma instrução pública decadente, trazendo uma escola graduada e nos moldes da modernidade.

Com os grupos escolares, o governo mineiro necessitou criar uma legislação que amparasse essa nova forma de instituição educativa, a Lei 439 aprovada em 28 de setembro de 1906 legitimou a reforma, os decretos nº 1947 de 30 de setembro de 1906 (aprovou o programa do ensino primário) e o decreto nº 1960 de 16 de dezembro de 1906 (aprovou o regulamento do ensino primário e normal do estado).

Os Grupos Escolares e o processo de organização deles significavam, portanto, não apenas uma nova forma de organizar a educação, mas, fundamentalmente, uma estratégia de atuação do campo educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim, impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares. (FARIA FILHO, 2014, p. 47)

Os grupos escolares trouxeram para os professores outra “forma” do fazer pedagógico, agora racionalizada, havia um regimento para operacionalizar as ações, que ia desde a infraestrutura até a metodologia empregada nas aulas. Essas instituições tinham como objetivo padronizar o ensino primário, nele estava estabelecido o que, e a forma que deveria ser ensinado. Com essa nova forma escolar estava atrelada:

[...] uma representação dos Grupos Escolares como a instituição que, materializando as perspectivas e expectativas mais inovadoras e modernas em termos da instrução primária, significaria um rompimento definitivo com a escola imperial, tradicional e arcaica, cuja representação acabada era a escola isolada. (FARIA FILHO, 2014, p. 36)

Os grupos escolares eram a forma de levar o progresso advindo da perspectiva da república, isso não foi diferente em Diamantina, todas as professoras do grupo tiveram que adotar essa “modernidade” republicana no exercício de sua profissão. Nessa instituição de ensino ao invés de turmas multisseriadas, ocorreu à seriação, em turmas de gênero diferentes ou mistas, por isso alguns autores afirmam que essa escola era do tipo orgânica e graduada.

Para Carvalho; Gonçalves Neto; Carvalho (2016, p. 259): “o professor primário deveria se empenhar em educar e inculcar hábitos que iriam promover o desenvolvimento intelectual, moral e físico e produzir alunos aptos, não somente para ler e escrever, mas também para trabalhar”.

As fontes dessa pesquisa possibilitam obter dados que contribuem para esclarecer o processo de feminização do magistério sofrido no GED, as oito cadeiras foram todas ocupadas por mulheres, somente no cargo de direção ficou na incumbência de um homem. Para Faria Filho (2014) a reforma deixava clara sua “preferência” por professoras normalistas, por isso no artigo 10 do Regulamento do Ensino Primário e Normal, Decreto n. 1960, 16/12/1906, dizia: “O governo fará desde logo funcionar na Capital uma escola normal destinada exclusivamente ao sexo feminino” (MINAS GERAIS, 1907, p. 157).

Faria Filho (2014, p. 144) traz as palavras do secretário do Interior Carvalho Brito sobre o regulamento, ao expressar sua preferência por mulheres para atuarem como professoras nos grupos escolares e escolas isoladas. Em sua fala é evidente o ideal de escolarizar a população, gera custos altos, por isso os professores são mal remunerados, a mulher tem mais facilidade de se sujeitar a esse cenário.

O regulamento estabelece a preferência da professora para o ensino primário, é o meio de abrir à mulher mineira uma carreira digna e proporciona-lhe ensejo de ser útil a pátria. [...] A mulher melhor compreende e cultiva o caráter infantil, e a professora competente é mais apta para a educação sem corrupções do coração e sem degradações de caráter. [...] Acresce que a professora com mais facilidade sujeita-se aos reduzidos vencimentos que o Estado pode remunerar o seu professorado. (MINAS GERAIS, 1906, p. 07 *apud* FARIA FILHO, 2014, p. 144)

Antes do processo de feminização do magistério a profissão de professor era ocupada exclusivamente por homens, entretanto com a reforma de 1906 houve uma expansão do ensino e com isso mais exigências para os professores, os homens deixam a profissão de professores primários para ocuparem cargo de inspeção e direção (FARIA FILHO, 2014).

A reforma escolar João Pinheiro (1906) trouxe uma nova forma de educação primária para o estado, Gonçalves (2006) salienta que essa reforma propôs dar outro tratamento à instrução mineira, à semelhança do que já havia acontecendo em meio

às nações modernas e nos estados de São Paulo e no Rio de Janeiro.

Em Diamantina o Jornal *O Norte* em sua edição de 14/02/1907, abordava sobre os benefícios advindos pela reforma proposta por João Pinheiro:

Vão produzindo optimos resultados as medidas tomadas pelo actual governo de Minas no sentido de melhorar a instruccção primária do Estado.

Pelas notícias que no tem chegado em comunicados de diversos logares o aumento da matrícula atinge uma media de 10%.

A obra de salvação do futuro está iniciada cumpre que continue com o mesmo entusiasmo e sem esmorecimentos, como tem feito o ilustre titular da pasta do interior, o dr. Carvalho Britto, que a continuar como até agora, com justiça conquistará o título de benemérito da pátria. (JORNAL O NORTE, 14/02/1907, p. 02)

A reforma no prédio trouxe várias dificuldades conforme o relatório elaborado o diretor do GED Cícero Arpino Caldeira Brant (1908), as aulas no primeiro ano de funcionamento começaram em novembro de 1907, em abril de 1908 a reforma ainda não tinha sido finalizada. Vidal; Faria Filho (2010, p. 25) esclarecem sobre a arquitetura dos prédios dos grupos escolares:

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. A divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas.

Cícero em seu relatório comenta sobre a arquitetura do GED, os problemas enfrentados por sua gestão, em colocar em prática a planta do prédio conforme determinação do governo mineiro, não havia salas para funcionar a biblioteca e o museu escolar.

Neste Grupo Escolar os alumnos dos dois sexos estão completamente separados. Nos respectivos pateos não é absolutamente possível plantar jardim: - no das meninas, por ser pequeno; nos dos meninos, por ser destinado às evoluções militares. Há uma lacuna sensível neste predio: a falta de local apropriado para o Museu e Bibliotheca, visto como os commodos, que poderiam para isso servir, estão sendo adaptados para as futuras officinas, conforme exige a planta. (BRANT, 15/04/ 1908)

As professoras nos grupos escolares deveriam utilizar o método intuitivo, era embasado conforme Klein (s/d, p. 04) na “[...] educação dos sentidos: a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato. O método prevê lições curtas e atraentes, intercaladas com cantos, marchas, ginástica, trabalhos manuais”. Faria Filho (2014) ainda contribui dizendo que nesse método a atividade do aluno é a primeira condição para o sucesso escolar.

Segundo o método, o conhecimento deveria ocorrer a partir da percepção dos

objetos pela criança, cujo lema era pouco livro e muita reflexão, possibilitando-a a observar, refletir e expor o que observou, até chegar a um conhecimento superior. Verificou-se que as crianças podiam aprender de um modo mais fácil, utilizando-se desses recursos. As Lições de Coisas deveriam partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral e da síntese para a análise. (KLEIN, s/d, p. 04)

Esse método veio alterar de maneira significativa a atuação de muitas professoras acostumadas com um método tradicional, marcado pela centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, o sucesso escolar depende da atividade do aluno.

No método intuitivo prevalecem à atividade dos alunos, ao invés da atividade de ensino, os resultados de aprendizagem ficam de lado, para darem lugar ao processo de construção dos mesmos. “Ensinar a aprender é, pois, uma máxima e uma característica dessa escola” (FARIA FILHO, 2014, p. 218).

O método intuitivo ao ser empregado nos grupos escolares veio trazer um novo conceito de “ser” professor, Faria Filho (2014) salienta que o método trouxe mudanças operadas na forma de ensinar, gerando conseqüentemente um questionamento sobre a competência das professoras.

Estamos aqui num terreno muito interessante das representações pedagógicas relacionadas à educação dos sentidos, da sensibilidade, das emoções e da relação dessas (educação) com o conhecimento. Com certeza, o canto, mas também as comemorações, as festas, as “aulas de urbanidade”, os espetáculos foram, ao longo da primeira república (e mais nos períodos autoritários posteriores), utilizados como poderosos mecanismos de educação e conformação de corpos e mentes. (FARIA FILHO, 2014, p. 116)

O método deveria ser incorporado na atuação das professoras, tendo como base as disciplinas e os conteúdos a serem ensinados conforme o Programa de Ensino, caso isso não fosse feito elas seriam alvos dos diretores e inspetores que tinham como missão controlar as atividades do meio escolar.

3 | O DIRETOR CÍCERO CADLEIRA ARPINO

Com a reforma surgiu o cargo de diretor, a escolha das pessoas para compor esse cargo, poderia ser uma normalista do grupo ou uma personalidade da cidade, Faria Filho (2014, p. 130) ressalta que “[...] a criação da função de direção dos grupos escolares significava um momento de introdução, na educação primária, de formas mais racionais de ensino, controle e administração inspiradas nos processos de organização do trabalho fabril”.

Faria Filho (2014, p. 130) cita a parte do Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas de Minas Gerais (1908) que esclarecem sobre a atuação dos diretores:

O êxito dos grupos escolares depende, em regra, de sua direção. Os diretores são almas destes estabelecimentos, depende de sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, de seu patriotismo, a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução dos programas, o estímulo

aos professores e alunos, a ordem, a disciplina e a higiene, sem o que não realizam os grupos escolares os intentos de sua vocação. (MINAS GERAIS, 1908)

O diretor era a figura do Estado na instituição, dentre as inúmeras atribuições tinha que controlar as atividades das professoras, para que a legislação fosse seguida, esse cargo era intrinsecamente um mecanismo de controle criado pelo governo.

Nesse cenário, era função do diretor, além do zelo pela instituição de ensino sob seu comando, ter a iniciativa para a construção dessa nova cultura escolar mais racional, capaz de difundir novas práticas, ideias, princípios, hábitos e ritos institucionalizados pela nova organização política da sociedade republicana, em processo de implementação. (CABRAL; AZEVEDO, 2012, p. 188)

O diretor dos grupos escolares por serem os gestores da instituição, deveria fiscalizar o trabalho de todos os funcionários, principalmente o pedagógico das professoras, tinham que enquadrar todos os funcionários na modernidade da educação advinda com a república conforme Faria Filho (2014).

O serviço administrativo da escola contava com a participação da servente, do porteiro, já o pedagógico era composto por todas as normalistas que lecionavam no grupo escolar, o diretor tinha tanto incumbência administrativa quanto pedagógica, as fontes dessa pesquisa esclarecem sobre isso.

Outra atribuição do diretor era ser um disciplinador da instituição, deveria cobrar a ordem aos alunos e professores, para que houvesse um distanciamento da rua a escola. O 26º artigo do Regulamento da Instrução Primária e normal do estado traz essa incumbência. Para Cabral; Azevedo (2012) o controle e a intenção da vigilância sobre as condutas das pessoas fazem parte da escola.

Cabia muitas vezes ao diretor o sucesso ou fracasso das instituições que geriam, eles foram responsáveis por executar a reforma, tinham que fazer a escolarização em torno do projeto republicano, liberal e civilizatório, de promoção e difusão do ensino, como um meio de modernizar a sociedade para um novo tempo de ordem e progresso (CABRAL; AZEVEDO, 2012).

O diretor era um meio de comunicação do grupo escolar com a Secretaria do Interior, eles deveriam enviar relatórios, demandas do corpo docente e discente, por isso eles passaram “[...] a cumprir um papel importante de legitimação das professoras e dos funcionários diante da Secretaria” (FARIA FILHO, 2014, p. 131).

Ele era o responsável pela produção de uma identidade para o profissional da educação, desenvolvendo competências técnicas, entusiasmo e amor as suas funções. Nesse sentido a legislação trazia no regulamento: “Art. 27: As directorias dos diversos grupos deverão se considerar como elementos da inspecção geral do ensino e, portanto, fontes de informação e de esclarecimentos à disposição do governo” (MINAS GERAIS, 1906, p. 159).

Cícero Arpino Caldeira Brant foi o primeiro diretor do GED, bacharel em direito, literário, em suas obras usava o pseudônimo de Ciro Arno, escreveu obras como “*Memórias de um estudante*” (1947) e os “*Jatobás*” (1951), além de ser redator do

Jornal *Idea Nova* em Diamantina. Sua gestão foi de 1907 a agosto de 1909, quando houve uma tentativa de fechamento do grupo, o governo alegou que a instituição não estava com frequência considerável de alunos, nenhuma das fontes produzidas na fase inicial do GED relatam isso, somente o Jornal *O Norte* em sua edição de 18/08/1909.

Em geral as mulheres ocupavam o cargo de direção dos grupos escolares, em algumas cidades do interior os homens assumiam como destaca Faria Filho (2014), essa é uma hipótese de Cícero ter sido escolhido, ao invés de uma das professoras removidas para o grupo, já atuantes na área da educação.

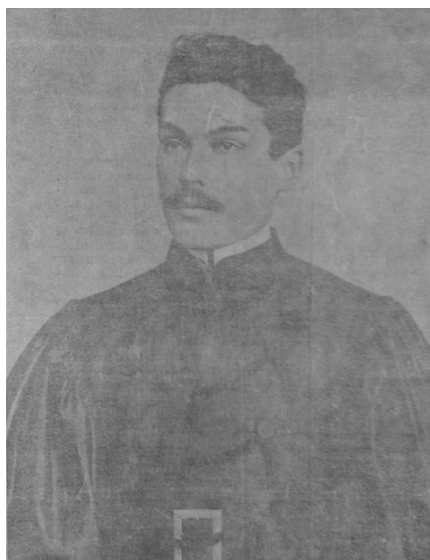


Figura 02: Cícero Arpino Caldeira Brant, diretor do Grupo Escolar de Diamantina 1907-1909. Acervo do Jornal IDEA NOVA, 04/04/1909, p. 01.

Os diretores tinham a incumbência de realizar a escrituração de todos os documentos produzidos no grupo escolar, o Livro de Promoção (1907) começa da seguinte forma: “Acta de Exames dos alumnos e das alumnas do Grupo Escolar de Diamantina, dirigido pelo bacharel Cícero Arpino Caldeira Brant” (LIVRO DE PROMOÇÃO, 1907, p. 04).

Nas fontes dessa pesquisa produzidas no GED nota-se a assinatura do diretor e do inspetor municipal em todos os documentos. A produção desses documentos era incumbência dos diretores, mas sua legitimação ocorreria com a chancela do inspetor. “Cabe ao diretor do grupo organizar a folha de pagamento do pessoal docente e administrativo sob sua jurisdição” (MINAS GERAIS, 1906, p. 159).

No final da ata dos exames ocorridos em 17 de novembro de 1908, é comprovado quem fazia a documentação do grupo: “Do que para constar foi lavrada esta acta por mim diretor, sendo ella assignada pelo sr. Inspector Escolar, Examinadores, Professores e alguns alumnos” (LIVRO DE PROMOÇÃO, 1907, p. 06).

Ao analisar a figura 02 Folha de Pagamento do mês de junho de 1908, verifica-se a semelhança entre a caligrafia usada no documento e a assinatura de Cícero, demonstrando sua autoria.

Grupo Escolar de Diamantina
 Folha de pagamento referente ao mez de Junho de 1908

Emprego	Nome	Vencimento	Diaria	Descontos	Total	Liquido	Pago dos professores	Observações
Diretor	Cícero Arpino Caldeira Brant	250,000	0	0	250,000	250,000	Cícero Arpino Caldeira Brant	Abonados os contos
Professora	S. Espinosa da Silva Machado	150,000	0	0	150,000	150,000	Emilia da Silva Machado	"
	Castelina Brant	150,000	0	0	150,000	150,000	Castelina Brant	"
	Paula B. da Silva Machado	150,000	0	0	150,000	150,000	Paula B. da Silva Machado	"
	Edna Cavira Rabello	150,000	0	0	150,000	150,000	Edna Cavira Rabello	"
	Marciana L. B. Moreira	—	0	400,000	—	—	—	—
	Agustina de S. Rabello	150,000	0	0	150,000	150,000	Agustina de S. Rabello	Comanda para o pago
	Julia Fortitudo	150,000	0	0	150,000	150,000	Julia Fortitudo	"
	Luiza de Oliveira Linsinga	150,000	0	0	150,000	150,000	Luiza de Oliveira Linsinga	"
	Francisco Regulo Caputo	80,000	0	0	80,000	80,000	Francisco Regulo Caputo	Abonados os contos
	Augusta Bago	63,333	0	0	63,333	63,333	Augusta Bago	"
Porteiro	—	0	0	0	0	0	—	—
Servente	—	0	0	0	0	0	—	—
Caixa etc.	—	0	0	0	0	0	—	—
	Summa	1.400,000	0	0	1.400,000	1.400,000		

Diamantina 30 de Junho 1908
 O Diretor, Cícero Arpino Caldeira Brant
 O Inspector escolar municipal, Cícero Arpino Caldeira Brant

Figura 03: Folha de Pagamento de Junho de 1908. Livro de Folha de Pagamento (1907). Acervo da Escola Estadual Matta Machado.

O cargo de diretor do GED era de grande responsabilidade, por isso os que exerciam o cargo tinham uma remuneração maior se compararmos com a remuneração das professoras e demais funcionários. Pelos dados fornecidos pelo livro de Folhas de Pagamento encontramos que o salário do diretor corresponde a 250\$000, das professoras 150\$000, do porteiro 80\$000 e da servente 63\$333.

O responsável pelo grupo escolar era o diretor, considerado como um elemento chave na reforma, ele era o representante do Estado na instituição, no GED tinha que exercer um controle sobre as atividades do corpo docente e administrativo, isso incluía disciplinar tanto os alunos e funcionários. Por ser o gestor da instituição, era considerado como uma ponte de comunicação do grupo escolar com a secretaria do interior, por isso era produtor de toda a documentação da instituição e responsável por configurar essa nova cultura escolar advinda com a reforma João Pinheiro (1906).

REFERÊNCIAS

ARNO, Ciro. *Memórias de um estudante 1885-1906*. 2ª Edição, a edição correta e ampliada. Revista Ampliada, Gráfica Olímpica. 1949. Disponível na Biblioteca Antônio Tórres.

BERLOFFA, Viviane de Oliveira. MACHADO, Maria Cristina Gomes. *A Constituição dos Grupos Escolares no período republicano: Perspectivas de modernização da sociedade brasileira*. Universidade Estadual de Maringá, Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá: 2012. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/009.pdf acesso em Janeiro de 2017 as 17h.

BRANT, Cícero Arpino Caldeira Brant. *Relatório enviado a Secretaria do Interior em 15 de Abril de 1908*. In: Livro de Correspondências, Grupos Escolares, 4ª Seção, Secretaria do Interior (1908). Arquivo Público Mineiro.

CABRAL, Thalitha E. M. AZEVEDO, Denilson Santos de. *A gestão pedagógica nos primeiros*

anos de funcionamento do Grupo Escolar Silveira Brum (1912-1930). In: Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 185-204, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/236/82> acesso em Maio de 2016.

_____. **A criação do Grupo Escolar Silveira Brum e seus primeiros anos de funcionamento: Relações entre a república e as festas escolares (1912-1930).** Educação em Foco, Juiz de Fora, v.20, n.3, p. 165-186, Nov 2015/Fev 2016, disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2818> acesso em Novembro de 2016.

CARVALHO, C. H. de. GONÇALVES NETO, W. CARVALHO, L. B. de O. B. de. **O Projeto modernizador à mineira: Reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930).** Revista História da Educação Online-UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/60386/pdf> acesso em Janeiro de 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918).** Uberlândia, EDUFU, 2014.

GIL, Natália. Caldeira, Sandra. **Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais.** Estatística e Sociedade, Porto Alegre, p.166-181, n.1 nov. 2011 | seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade. Disponível em: [file:///D:/bkp%2025-09-2015/Downloads/24543-92309-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/bkp%2025-09-2015/Downloads/24543-92309-1-PB%20(1).pdf) acesso em Maio de 2016.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura Escolar: Práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918).** Belo Horizonte: Autêntica/ FCH-FUMEC, 2006.

JORNAL IDEA NOVA. **Foto de Cícero Arpino Caldeira Brant.** Edição de 04/04/1909, p. 02. Acervo da Biblioteca Antônio Tôrres.

_____. **Grupo Escolar.** Edição de 18/08/1909. Acervo da Biblioteca Antônio Tôrres.

KLEIN, Roseli B. **“As lições das coisas”, Método pedagógico no interior do Grupo Escolar: transformação do ensino verbalístico em concreto, racional e ativo.** FAFIUV/UNERPAR-PR. Disponível em: <file:///D:/bkp%20luan/Documents/Mestrado/2%C2%BA%20Per%C3%ADodo/Hist%C3%B3ria%20da%20Administra%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20no%20Brasil/M%C3%A9todo%20Intuitivo.pdf> acesso em Maio de 2016.

LIVRO DE CAIXA ESCOLAR. **Escola Estadual Matta Machado**, 1907.

LIVRO DE FOLHA DE PAGAMENTO. **Escola Estadual Matta Machado**, 1907.

LIVRO DE PROMOÇÕES. **Escola Estadual Matta Machado**, 1907.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: História das instituições educativas.** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MINAS GERAIS. **Decreto 2.091 de 20/09/1907.** Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes, Belo Horizonte, Minas Geraes, 1907. Acervo do Arquivo Público Mineiro. BH, Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Decreto 1960 de 16/12/1906.** Coleção Leis e decretos do Estado de Minas Geraes, Belo Horizonte, Minas Geraes, 1906. Acervo do Arquivo Público Mineiro. BH, Minas Gerais.

MINAS GERAIS, Secretaria do Interior. Relatório dos Secretários do Interior e Justiça (1904-1918). *apud* FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918).** Uberlândia, EDUFU, 2014, p. 144.

PENTEADO, Ana Elisa de A. BEZERRA NETO, Luiz. **As reformas educacionais na Primeira**

República (1889-1930). In: História da administração escolar no Brasil. Organizado por Azilde L. Andreotti, José Carlos Lombardi, Lalo W. Minto. Campinas, SP: Editora Alinea, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 2).

VIDAL, Diana. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, nº 14, Rio de Janeiro, Maio/Agosto de 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200003 acesso em Janeiro de 2017.

CIDADANIA E TERRITÓRIO: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA CRISE AMBIENTAL NO ESPAÇO DA CIDADANIA

Bruno Rego

Centro de Estudos Comparatistas da
Universidade de Lisboa (CECUL)

Lisboa, Portugal

RESUMO: Pensada sempre nos limites territoriais de um espaço nacional, a noção clássica de Estado-nação tornou-se um conceito cuja operacionalidade foi fracturada em face das grandes tendências e desafios com o que o século XXI se confronta, desafios esses cuja resolução tem de ser enfocada primordialmente num plano global. Os desafios decorrentes dos possíveis impactos da crise ambiental é um desses casos paradigmáticos: a globalidade do fenómeno ultrapassa as fronteiras tradicionais do Estado-nação e coloca em causa a representação moderna de soberania. No quadro de problemas de carácter global, o Estado-nação só é capaz de lhes dar uma resposta adequada numa esfera de cooperação política e institucional transnacional. Nesta ensaio pretende-se pensar a relação entre cidadania e território, enfocando algumas das questões globais que impendem sobre este e defender que, sob a perspectiva de uma crise global do ambiente cujas dimensões não podem já ser negadas, o conceito clássico de cidadania, à luz desta perspectiva, comporta a necessidade de ser reflectido e enquadrado

numa noção que abarque a dupla tensão constante e dinâmica entre duas esferas que, no nosso entender, caracterizam cada vez mais o espaço de actuação da participação cívica: a esfera nacional e a esfera global.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania; Território; Estado-nação; Ambiente; Crise

ABSTRACT: Always thought in the bounds of a national territory, the classical notion of Nation-State built in the Modern Age is no longer an operative concept that allows facing the global trends of our century. The challenges arising due to the adverse consequences of the climate change phenomenon reverse the traditional boundaries of the Nation-State, unable to cope with global problems by itself, and evoke the need of a transnational political cooperation between states to give answer to our contemporary global environmental crisis. The same applies to the concept of citizenship. Challenged by new transnational realities be it by the existence of relatively successful political institutions like European Union or by the global environmental crisis itself, the old relation between citizenship bounded to a national territory is no longer sustainable. In this essay we intend to analyze the relation between citizenship and territory, focusing on the questions arising to the latter by the global changes of our century and to defend as well that due to the global dimensions of

our contemporary environmental crisis, the classic concept of citizenship is no longer viable, standing constantly in a dynamic tension between two spheres: the local sphere and the global sphere.

KEY WORDS: Citizenship; Territory; Nation-State; Environment; Crisis

1 | O FIM DO MOMENTO VESTEFALIANO NA CONTEMPORANEIDADE

Circunscrito aos limites de um determinado território nacional, o conceito clássico de Estado-nação construído na aurora da Modernidade - em 1648 com a assinatura do Tratado de Vestefália para sermos historicamente precisos -, ao longo das últimas três décadas tem vindo a ser despojado da sua validade operativa enquanto marco único de referência que permite cartografar com exactidão a complexidade dos desafios políticos da nossa era.

O momento vestefaliano das sociedades contemporâneas foi definitivamente colocado em causa perante a existência de desafios de carácter global que suscitam inúmeras mudanças no que se entende por serem as tradicionais fronteiras do Estado-nação, tornando-o incapaz de, por si próprio, dar resposta a desafios políticos cuja matriz é planetária.

A realidade política actual, global na natureza das suas questões mais fundamentais, sugere definitivamente a necessidade de cooperação política transnacional entre Estados, de forma a solucionar eficazmente a complexidade labiríntica dos desafios em que nos encontramos enredados.

A crise ambiental contemporânea afigura-se indubitavelmente como o mais claro e inequívoco exemplo do *zeitgeist* político do nosso tempo. Tomando a liberdade de recorrer a um conceito caro ao pensamento do filósofo francês Gilles Deleuze pode-se afirmar que a crise global do ambiente (da qual as alterações climáticas são apenas um dos seus diversos fenómenos) que enfrentamos contemporaneamente, pelo alcance planetário dos seus possíveis impactos, desterritorializou em certa medida a dinâmica operativa do Estado-nação enquanto estrutura configuradora de organização política por excelência da Modernidade.

Tanto no contexto do seu modelo de soberania como no que Deleuze entende por desterritorialização absoluta, isto é, no quadro conceptual sob o qual o costumamos pensar.

No entanto, não foi só o conceito de Estado-nação que foi posto à prova perante a natureza global da nossa era. Também o conceito de cidadania, que norteou e definiu, desde as setecentistas Revoluções Americana e Francesa, a relação entre indivíduo e Estado ao longo de todo o período moderno, está a ser sujeito ao mesmo processo de desterritorialização deleuziano em face de novos desafios colocados pelas tendências transnacionais dos grandes problemas ambientais do nosso tempo.

Nas próximas páginas, dada a existência de uma crise ambiental de dimensões globais, procuramos demonstrar que os conceitos de cidadania e território,

herança da filosofia política da Modernidade clássica, necessitam de um novo enfoque simultaneamente geográfico e conceptual, sob pena de não se tornarem conceptualmente obsoletos.

2 | SOB O SIGNO DA INCERTEZA. DA CRISE AMBIENTAL À SOCIEDADE DE RISCO GLOBAL

As grandes narrativas surgidas no apogeu da Modernidade começaram a conhecer um período de declínio na segunda metade do século XX e, além de se terem enredado numa confrontação com os próprios paradigmas por elas criados, as mesmas revelam-se actualmente incapazes de conferirem o sentido existencial absoluto e o carácter de segurança à existência como sucedeu em etapas anteriores da história moderna.

Independentemente de se poder caracterizar a contemporaneidade como pós-modernidade, tal como defende Jean-François Lyotard (Lyotard, 1979), modernidade líquida, de acordo com a formulação encontrada por Zygmunt Bauman (Bauman, 2003), ou como um segundo momento, reflexivo, na era moderna, caracterização oriunda do pensamento do sociólogo alemão Ulrich Beck (Beck, 1992), podemos afirmar que o conjunto dos seus principais paradigmas está a ser sujeito a um processo de desterritorialização no modo como Deleuze e Guattari desenharam o conceito.

No lugar das profundamente estruturadas e estanques narrativas que a tradição moderna nos legou, a incerteza tornou-se o conceito-chave das sociedades contemporâneas altamente industrializadas, o novelo de Ariadne que nos conduz através do labiríntico esforço de constante reconstituição da caótica multiplicidade que as diversas acepções do real atingiram na nossa era.

Como afirma Ulrich Beck, autor da já clássica obra no domínio da sociologia contemporânea, *Risk Society – Towards a New Modernity*, viver confrontado com riscos de natureza global tornou-se a característica essencial da condição humana no século XXI (Beck, 2006: 330). É nosso primeiro dever, primeiramente, questionar como é que o conceito de risco provocou a erosão das velhas certezas construídas ao longo do momento clássico da Modernidade. Para esse efeito, recorreremos ao pensamento de Beck.

De acordo com ele, a Modernidade tardia constitui um momento de ruptura com o momento anterior da Modernidade (Beck, 1992: 9), estando a primeira determinada no seu âmago pela existência de ameaças ambientais e tecnológicas de carácter global que escapam a qualquer previsão fidedigna no que diz respeito ao espectro dos seus possíveis impactos.

Estas ameaças de carácter transnacional ou global são produto das conquistas da ciência e da tecnologia ao longo de toda a Modernidade, nomeadamente desde a Revolução Industrial e, para além da origem antropogénica e de conduzirem ao

questionamento profundo dos paradigmas fundamentais da modernidade – a crença firme e inabalável na racionalidade tecnocientífica, nas ideias de progresso e de crescimento económico infinitos, a inesgotabilidade dos recursos naturais e a eficiência política do conceito de Estado-nação -, confrontaram as instituições responsáveis pela gestão dos riscos, isto é, as instituições políticas e científicas com a sua inabilidade e inoperância na gestão dos mesmos.

Entenda-se a ironia histórica presente nesta tese de Beck: contrariamente a um fracasso, para ele, a Modernidade tardia ocidental e industrializada, a qual ele denomina de Sociedade de Risco, é vítima do sucesso e da eficácia dos seus próprios paradigmas e conquistas.

No entanto, a inquestionável supremacia do paradigma tecnocientífico, estruturado em torno de um modelo antropocêntrico, predatório e irresponsável de depleção dos recursos naturais e do conseqüente aumento da pegada ecológica à escala global tem-nos vindo a confrontar com a delicada questão de que a humanidade está a interferir decisivamente com os ecossistemas planetários e a comprometer tanto o seu equilíbrio como o próprio desenvolvimento das gerações futuras.

Após a publicação da obra de Rachel Carson, *Primavera Silenciosa* em 1962, e com a subsequente e paulatina emergência do movimento ambiental nas duas décadas seguintes nos países industrializados, gradualmente, a Modernidade tardia adquiriu uma maior consciência do quanto as questões ambientais desempenham um papel essencial no que concerne ao seu modelo de desenvolvimento

Por outro lado, perante o âmbito crescente do potencial impacto de fenómenos como a crise ambiental transnacional nas últimas duas décadas, a Modernidade revela-se agora, contrariamente a etapas anteriores no seu decurso histórico, sob um prisma global, plena de inquietantes certezas presentes e futuras.

Sendo assim, para Beck, fenómenos como as alterações climáticas, constituem uma dinâmica de transição no cariz da sociedade: de uma Sociedade de Risco para uma Sociedade de Risco Global (Beck, 1998: 19).

Vejamos até que ponto as alterações climáticas, o fenómeno *mainstream* e mais mediatizado no que diz respeito à percepção e entendimento do público leigo em geral dos matizes de uma crise ambiental de maiores dimensões, confirmam o que acima se tentou explicitar: para além da dose de incerteza inerente às projecções realizadas pela comunidade científica no que diz respeito aos seus impactos planetários futuros, o seu âmbito global constituiu um momento de ruptura tanto na dinâmica das instituições políticas das democracias liberais, como na validade de categorias políticas modernas como, por exemplo, o Estado-nação e a cidadania.

Encarando a questão sob uma óptica deleuziana: o âmbito global da crise ambiental tem induzido a um movimento de desterritorialização dos conceitos essenciais do pensamento político moderno, tanto conceptualmente como espacialmente.

E convida-nos inevitavelmente a um esforço de reterritorialização, isto é, coloca perante nós a difícil, porém aliciante, tarefa de repensar a realidade dos mesmos

à luz de uma perspectiva que ultrapassa claramente as tradicionais e demarcadas fronteiras dos Estados nacionais, sendo necessário, portanto, evocar o tema à luz de uma perspectiva cosmopolita.

3 | COSMOPOLITISMO, CIDADANIA E TERRITÓRIO NUMA ERA DE TRANSIÇÃO

Para além das questões ambientais enunciadas na secção anterior, temas como a globalização e o terrorismo internacional dão-nos uma clara indicação de como a Modernidade se tornou planetária e de quão limitadas e disfuncionais são as lentes através das quais lemos as tendências actuais do mundo.

Independentemente do modo como caracterizarmos a Modernidade tardia, seja ela uma sociedade risco global, uma pós-modernidade ou uma sociedade pós-industrial, devemos ter em mente que, devido à crise global do ambiente, acima de tudo encontramos-nos num momento histórico delicado, o qual denominaremos como Era de Transição, de destino ainda sumamente desconhecido no que toca ao desfecho dos futuros possíveis em questão, e no qual teremos forçosamente de responder a desafios inéditos na história humana.

Elenquemos sucintamente esses desafios:

1. A necessidade de redesenhar as sociedades humanas, apontando a um mundo mais sustentável e socialmente justo, mundo esse que, sem querermos cair aqui na assaz fácil tentação de profecias apocalípticas, se encontra em risco de um possível colapso civilizacional se persistirem as tendências actuais de crescimento económico infinito e depleção de recursos naturais;
2. A responsabilidade pelas gerações futuras bem como pelas espécies não humanas não só como um imperativo ético (Jonas, 1995: 38), mas também como directriz de médio e longo prazo nos processos de tomada de decisão sobre questões ambientais no âmbito internacional.

A resposta política e social a estes desafios pressupõe, em nosso entender, uma abordagem aos mesmos que ultrapassa claramente o enquadramento territorial tradicional do Estado-nação.

Tal como Beck defende, desafios globais exigem perspectivas de enfoque com o mesmo alcance e os desafios contemporâneos sugerem a necessidade da criação de instituições políticas transnacionais de forma a lidar com eles num ambiente de cooperação transnacional e também uma cultura política cosmopolita no que diz respeito tanto às instituições como à própria sociedade civil.

Para Beck, sem uma abordagem cosmopolita e global não existe uma solução viável para os desafios que impendem sobre nós:

“No início do século vinte um, a *conditio humana* já não pode ser entendida nacional ou localmente, mas apenas globalmente.” (Beck, 2006: 330)

Focando a nossa atenção exclusivamente na sociedade civil à luz da crise

global do ambiente, qual é o elo que une o conceito de cidadania e uma perspectiva cosmopolita do mesmo?

O debate acadêmico e o interesse relativamente a uma concepção de cidadania ambiental e cosmopolita emergiram ambos na década de 1990 (Delanty, 2002: 52), principalmente devido às alterações na ordem geopolítica internacional produzidas por acontecimentos como a queda da União Soviética e a ascensão definitiva da globalização e do neoliberalismo econômico como paradigmas dominantes.

Deve-se destacar igualmente a crescente importância que os assuntos ambientais começaram a deter nas agendas de política internacional, principalmente após a Cimeira da Terra, realizada no Rio de Janeiro, em 1992.

Quer se considerem as questões ambientais como abertura a um novo conjunto de direitos (Van Steenbergem, 1994) a acrescentar aos já existentes – direitos cívicos, sociais e políticos -, ou dando primazia à esfera dos deveres em detrimento da esfera dos direitos (Dobson, 1992), uma perspectiva ambiental/ecológica de cidadania é uma clareira intelectual quase intactamente virgem e com todo o caminho por desbravar.

Enfocar o conceito de cidadania sob uma perspectiva ambiental pressupõe um processo de desterritorialização deleuziana em termos relativos e absolutos:

1. De uma perspectiva espacial/geográfica, isto é, das fronteiras modernas do Estado-nação a um território global/cosmopolita, porque, como já foi referido, os impactos dos problemas ambientais possuem uma dimensão planetária, tornando a humanidade uma comunidade única de destino (Singer, 2004: 33);
2. De uma perspectiva de desterritorialização absoluta porque, em termos conceptuais, a “ambientalização” da cidadania comporta em si própria a necessidade de romper com o enquadramento exclusivamente antropológico e imediato, e ampliar o seu âmbito de ação tanto às gerações futuras como aos restantes membros da comunidade biótica.

Porém, isto não é tudo. O conceito de cidadania deve ser repensado para lá do seu quadro de referência nacional porque, devido à emergência da globalização econômica, a sua representação tradicional está a ser geograficamente desterritorializada e o Estado-nação não detém já a exclusividade espacial onde ocorre a participação pública (Delanty, 2002: 53).

A este respeito, a União Europeia é um exemplo claro e evidente de uma realidade política que requer uma abordagem cosmopolita e que transcende notoriamente o território da cidadania para lá do quadro tradicional e nacional de representação da mesma.

Apesar das tendências globalizantes da nossa era, no que concerne à cidadania, estamos ainda a tentar responder às alterações territoriais que fenómenos como as alterações climáticas induziram e indagamos ainda igualmente uma perspectiva cosmopolita que se adequa à contemporaneidade. Ou seja, existe ainda um abismo conceptual profundo que separa as coordenadas nacionais com as quais cartografamos o conceito de cidadania e a dinâmica cosmopolita de muitas das suas manifestações

contemporâneas.

Para evitar um equívoco comum, deve-se, no entanto, proceder com cautela quando se aborda uma perspectiva cosmopolita de cidadania e se tenta contrapô-la a uma perspectiva nacionalista. Para alguns, a primeira é simples e sumariamente um objectivo inalcançável. Atente-se, por exemplo, no que diz o filósofo americano, Michael Walzer, sobre a impossibilidade de desvincular o exercício cívico dos seus laços nacionais, citado pelo especialista de relações internacionais, Andrew Linklater:

“Não sou um cidadão do mundo... Não sabia sequer que existe um mundo tal do qual se pudesse ser cidadão. Ninguém jamais me ofereceu a cidadania, me descreveu o processo de naturalização ou me incluiu nas estruturas institucionais do mundo (...).” (Linklater, 2002: 318)

A afirmação de Walzer aponta para um dos maiores obstáculos na tentativa de construir um conceito cosmopolita de cidadania: o facto de que nós, enquanto indivíduos limitados às fronteiras de um determinado território, possuímos um sentido de pertença a uma comunidade política circunscrita (Linklater, 2002: 318).

Chegados a este ponto, no entanto, torna-se necessário esclarecermos o seguinte: repensar a cidadania sob a perspectiva da crise global do ambiente e determinar uma noção cosmopolita da mesma não significa prescindir da estrutura conceptual do Estado-nação e muito menos da cultura política que lhe está inerentemente associada.

O tipo de cosmopolitismo que aqui se pretende enunciar, embora vá beber intelectualmente a algumas das suas noções, demarca-se claramente tanto da concepção estóica de cidadão do mundo como do cosmopolitismo legalista que Kant procurou fundar no seu ensaio de 1795, *A Paz Perpétua*, porque, sem querermos retirar-lhes o seu valor, ambas as formulações são inadequadas para a construção de uma perspectiva mais ampla que se torna necessária para repensar o conceito de cidadania na era da crise ambiental.

Porque recuando às raízes do cosmopolitismo iluminista e a pensadores como Kant ou o Abbé Saint-Pierre, o cosmopolitismo do século XVIII, isto é, entendido como projecto universal e hegemónico, destinado a impor uma supremacia ocidental no mundo, sem se ater às especificidades culturais das minorias, é um conceito inviável se aplicado à contemporaneidade como foi concebido pelos seus autores.

Ou seja, aplicado a uma Era de Transição plena de desafios civilizacionais globais que podem determinar o futuro do planeta de forma decisiva, a cultura cosmopolita que a deve acompanhar não pode ser monológica ou unidimensional.

Como afirma Ulrich Beck, acima de tudo, na sua original definição do conceito, o cosmopolitismo do século vinte e um, mais do que uma concepção teórica, é

“(...) uma forma específica de lidar socialmente com as diferenças culturais.”
(Beck, 2007: 12)

Mais do que uma concepção política, no nosso entender, o que Beck pretende significar por cosmopolitismo é a capacidade institucional de um Estado de dialogar e de agir num contexto de cooperação política transnacional ou global em relação a

problemas da mesma índole.

E o mesmo se pode afirmar em relação ao espaço da cidadania: nunca perdendo inteiramente o seu horizonte nacional, uma noção cosmopolita de cidadania é a capacidade de cada indivíduo exercer os seus deveres cívicos no que toca a problemas globais em múltiplas e simultâneas escalas: local, nacional, regional e global.

Tentar aduzir uma perspectiva ambiental ao campo da actuação cívica é fundamentalmente uma questão de 1) estar consciente dos impactos planetários que detêm as questões ambientais na actualidade e 2) apreender a constante tensão dialéctica entre diferentes escalas geográficas, da escala local à global e vice-versa.

Na Era de Transição que atravessamos, ao falarmos de cidadania, torna-se mais prudente conceber o conceito de forma plural ou de o perspectivizar de forma dinâmica a uma escala múltipla e dialéctica, em vez de uma noção estanque e una, confinada à sua formulação moderna clássica, adstrita unicamente aos pressupostos do seu exercício na estrutura política de um Estado-nação.

A nossa tese é a de que, em termos conceptuais e enfocada sob uma perspectiva ambiental, a reterritorialização do conceito de cidadania não estará completa até que a sua arquitectónica seja ampliada às gerações futuras e a toda restante comunidade biótica, não obstante as complexas questões morais e jurídicas que isso coloca, as quais não discutimos aqui por extravasar o objectivo temático deste ensaio.

Enveredar por uma abordagem ambiental ao conceito de cidadania significa integrar noções como sustentabilidade e justiça ambiental no horizonte cívico, para que se possa promover a renegociação do nosso contrato social e transformá-lo no que designamos por contrato ambio-social, no qual a reivindicação – o direito a um ambiente sustentável, uma sociedade mais justa e uma ordem internacional mais equilibrada -, e a responsabilidade – pelas gerações futuras e comunidade biótica – são prioridades indispensáveis.

De modo a percorrermos esse caminho com êxito, será sempre necessário uma abordagem cosmopolita para lá das suas raízes iluministas, seja o cosmopolitismo metodológico divisado por Beck ou a noção de cosmopolitismo dialógico que contempla, por exemplo, o conceito de diversalidade, isto é, a diversidade como um projecto universal, como encontramos na proposta formulada pelo autor argentino Walter D. Mignolo:

“A diversalidade epistémica deverá ser o solo para projectos cosmopolitas éticos e políticos. (...) a diversidade como um projecto universal (...) deverá ser o objectivo, em vez de se procurar um novo cosmopolitismo abstracto e tentar uma nova universalidade fundada no legado iluminista ou da ‘verdadeira’ Grécia. A diversalidade, como horizonte de um cosmopolitismo crítico e dialógico, pressupõe um pensamento de fronteira ou uma epistemologia de fronteira fundada na crítica de todos os possíveis fundamentalismos (...).” (Mignolo 2000: 741)

Eis-nos, então, perante algumas audaciosas e pertinentes perspectivas para repensar o exercício da cidadania em relação ao tempo presente e futuro da crise ambiental contemporânea.

Presente e futuros esses que, sem qualquer sombra de dúvida, serão determinados pela atitude que adoptarmos nas respostas aos imensos desafios colocados pelos problemas que marcam a vertigem caótica e tumultuosa do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

BECK, ULRICH. **Risk Society: Towards a New Modernity**. London: Sage, 1992

BECK, ULRICH. **World Risk Society**. Cambridge: Polity Press, 1999

BECK, ULRICH. "Living in the World Risk Society" in **Economy and Society**. London: Taylor & Francis, 2006. (volume 35, number 3. pp. 329-345).

BECK, ULRICH. **Cosmopolitan Europe**. Cambridge: Polity Press, 2007.

BAUMAN, ZYGMUNT. **La Modernidad Líquida**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003

DELANTY, GERARD. **Citizenship in a Global Age – Society, Culture, Politics**. Philadelphia: Open University Press, 2002

DOBSON, ANDREW. **Green Political Thought**. London and New York: Routledge, 1992.

DELEUZE, GILLES e GUATTARI, FELIX. **Qu'est-ce que la philosophie**. Paris: Les Editions de Minuit, 1991

JONAS, HANS. **Principio de Responsabilidad – Ensayo de una ética para la civilización tecnológica**. Barcelona: Editorial Herder, 1995

LINKLATER, Andrew, Cosmopolitan Citizenship. In ISIN, E. and TURNER, B. (Eds.). **Handbook of Citizenship Studies**. London: Sage, 2002. p. 317-332.

LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS. **A Condição Pós-Moderna**. Lisboa: Gradiva, 2003

MCCORMICK, JOHN. **The Global Environmental Movement**. New York: John Wiley & Sons, 1995

MIGNOLO, WALTER D. The Many Faces of Cosmo-Polis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism. **Public Culture**. Durham, NC: Duke University Press. (fall 2000 12-3. pp721-748).

SINGER, PETER. **Um só mundo – A ética da globalização**. Lisboa: Gradiva, 2004.

STEENBERGEN, Bart Van. Towards a global ecological citizen. In STEENBERGEN, B. V. (Ed.). **The Condition of Citizenship**. London: Sage, 1994. p. 141-152.

CINEMA, DIVERSIDADE E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL.

Maristela Rosso Walker

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
– Câmpus Santa Helena Departamento de
Educação
Santa Helena - Paraná

Ademarcia Lopes de Oliveira Costa

Universidade Federal do Acre
Centro de Educação Letras e Artes
Rio Branco – Acre

Cassia Peres Martins

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
– Câmpus Santa Helena , Departamento de
Educação
Santa Helena - Paraná

Giovanna Marques Moreira Bertim

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
Câmpus Santa Helena
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
Santa Helena - Paraná

Guilherme Aparecido de Carvalho

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
Câmpus Santa Helena
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
Santa Helena – Paraná

Maria Fatima Menegazzo Nicodem

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
Câmpus Medianeira
Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e
Letras
Medianeira – Paraná

RESUMO: Cabe à educação formal oferecer aos alunos e à sociedade em geral oportunidades de conhecer e aprender por meio de outras linguagens. Uma delas é a linguagem cinematográfica. Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos gerais. É nesse contexto que desenvolvemos o projeto de extensão “É papo de cinema! UTFPR – cinediversidade, educação e diversão”, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Santa Helena. Objetiva-se favorecer o acesso a acadêmicos, servidores da Universidade e comunidade circunvizinha à produção cinematográfica de diferentes categorias e gêneros, que remetam à temática da DIVERSIDADE social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente, indígena e inclusiva promovendo o debate, a reflexão e a discussão sobre a mesma, visando contribuir para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias midiáticas por parte dos envolvidos, favorecendo o conhecimento da área de ciências humanas e a formação crítico-reflexiva dos mesmos, a ampliação do seu repertório cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar dos cursos ofertados pela Universidade e as questões socioculturais mais amplas. Os Estudos Culturais

são o aporte teórico e a metodologia é a análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados indicam que as temáticas instigam discussões, promovem eventos e levam os alunos e a comunidade a participar da atividade como enriquecimento curricular e cultural para sua trajetória acadêmica e pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Estudos culturais e Diversidade; Mídias e Educação.

ABSTRACT: It is formal education for students and society in general opportunities to learn and learn in other languages. One is a cinematic language. Its use, as an educational practice, facilitates the choice between the curricular contents and general knowledge. It is this context that develops the project of extension “It is talk of cinema! UTFPR - Cinediversidade, Education e Diversity “, at the Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Santa Helena. The objective is to promote access to academics, university employees and community surrounding the cinematographic production of different categories and genres, referring to the social, racial, ethnic, sexual, cultural, educational, African, Afrodescendent, indigenous and including promoting debate, reflection and discussion about it, aiming to contribute to the development of critical understanding of the world and new media technologies by those involved, favoring the knowledge of the area of human sciences and the critical-reflective formation of the same , the expansion of its cultural repertoire, the development of its reading competence and the dialogue between the school curricula of the courses offered by the University and the wider sociocultural issues. The Cultural Studies are the theoretical contribution and the methodology is the content analysis proposed by Bardin. The results are how they instigate discussions, promote events and lead students and a community to participate as a curricular and cultural enrichment for their academic and personal trajectory.

KEYWORDS: Continuing education; Cultural Studies and Diversity; Media and Education.

1 | INTRODUÇÃO

O preconceito no cotidiano escolar e na sociedade em geral é um problema que aflige grande parte da população brasileira e seus resultados nefastos podem ser observados em longo prazo com atitudes que vão desde a violência explícita bem como a violência velada. Parte dos preconceitos imputados às pessoas são oriundos da diversidade cultural que encontramos no nosso País e, as escolas são grandes propagadoras, seja desvelando os preconceitos e as discriminações, seja afirmando as diferenças, provocando ondas de mudanças ou sendo guardiãs das tradições legadas pelo homem da modernidade.

Procurar alternativas para trabalhar com os processos de discriminação e preconceito torna-se objetivo imperativo em quase todos os segmentos que compõem a sociedade brasileira. Mecanismos pedagógicos estão sendo estudados e já colocados

em prática por meio da interação do professor, dos alunos e da sociedade.

Para discutir a diversidade nas escolas, cuja necessidade é primordial e todos os envolvidos necessitam saber abordar essa questão, professores vêm promovendo oficinas e projetos a fim de mostrar, não só aos alunos, mas a todos, que podemos encarar a diversidade como um modo de aprimorarmos nossas ideologias.

O projeto de Extensão “É papo de cinema! UTFPR – Cinediversidade, educação e diversão” têm como meta promover e subsidiar o acesso a reflexões, discussões e debates, de um conjunto de filmes de diferentes categorias e gêneros, sobre temas relacionados à diversidade social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente, indígena e inclusiva, entre alunos, servidores da UTFPR Santa Helena e a comunidade em geral, bem como a produção de pequenos vídeos sobre as temáticas elencadas, produção científica de artigos oriundos das discussões produzidas durante as exposições, visando à articulação com a pesquisa.

Partimos do seguinte questionamento: Qual o papel da Universidade na conscientização da sociedade a respeito da diversidade? Seria o cinema uma estratégia eficaz para aprofundar as discussões sobre as temáticas social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente, indígena e inclusiva nas escolas? Concebe-se que o cinema faz com que o indivíduo se integre a cultura, ao mesmo tempo em que, o mesmo não é subjugado por ela, por seus mitos ou suas ideologias, o mesmo serve para questionar, refletir, questões afetas a sociedade. As ideias retratadas nos filmes que são passados como uma forma de aceitação de pela grande maioria, são relatadas geralmente de um modo em que a atenção do telespectador é presa e o faz pensar em como aquilo pode influenciar o seu dia-a-dia e o seu modo de pensar sozinho ou em conjunto. Então um dos mecanismos a serem estudados e utilizados que pode nos auxiliar na prática para discutirmos é o cinema. O cinema entra em cena com a Diversidade e a Educação.

Usar o cinema como um modo de mostrar às pessoas que a diversidade vem crescendo e tem que ser encarada naturalmente é um modo de expandir o pensamento de quem assiste as películas e discute as temáticas abordadas pelas mesmas.

O cinema já vem sendo usado pela sociedade como forma de lazer a décadas, sendo uma das formas de diversão mais usadas no mundo atualmente. Por trás de todo lazer que o cinema oferece, podemos observar o empenho de muitas pessoas que trabalham para que possamos ver um filme tranquilamente seja casa ou no próprio cinema. Essa é a forma física com a qual o cinema é visto pelas pessoas, uma forma de se divertir e levar das produções cinematográficas vistas, boas lembranças. O que ninguém para pensar é muito mais que isso. Além de servir como lazer o cinema tem um grande papel educacional que vem sendo usado para driblar conflitos ocorrentes em meio escolar ou social. Por trás de um filme podem existir muitas questões relacionadas ao nosso dia-a-dia, como avaliar em que o filme vai influenciar em nossas vidas.

Usar o cinema em função da diversidade é um mecanismo que já é aplicado em muitos ambientes educacionais, tornar real a ideia de igualdade através das produções

é uma das maneiras mais descontraídas para o isso. Mais que filmes, os debates produzidos através dos mesmos, são certamente, o que mais enfatiza as questões tratadas na mente de quem presencia. Uma boa discussão produzida por variadas ideias mostra a todos que acrescentar é melhor que individualizar.

Trazer pessoas a universidade e mostrar a elas que o que está sendo ali passado, por meio de filmes, serve para que entendam, principalmente, a questão da **diversidade** social, faz com que um dos tripés da Universidade que é a extensão cresça e alcance seu objetivo e que as pessoas percamos certo medo existente quando o assunto é a integração da universidade com a comunidade externa. A **diversidade** se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem, não só o Brasil, mas toda a humanidade. Conviver, respeitar e promover a diversidade é fundamental para que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades, além de combater o preconceito e a discriminação em relação à cor, gênero, deficiência, orientação sexual, crença ou idade.

Projetos como este nada mais são do que ferramentas para a aproximação da comunidade com a Universidade e aproveitando assim para levar esse conceito de diversidade à quem presencia o “cine” através dos filmes.

O projeto de extensão da UTFPR Campus Santa Helena, intitulado É PAPO DE CINEMA! UTFPR- CINEDIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E DIVERSÃO, teve como meta atingir os mais variados públicos para a conscientização da diversidade no mundo atual. Filmes e debates saudáveis foram oferecidos uma vez ao mês e quem compareceu pode explicar sua compreensão crítica e acrescentar com as ideias ali exposta pelos presentes.

2 | MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Trazer à tona o cinema na Universidade foi uma ideia proposta em um projeto de extensão de julho de 2015. A ideia inicial era a da implantação de um cinema acessível a todos e com variados temas a serem exibidos e discutidos com vistas a complementar o currículo dos acadêmicos nas questões relativas a área de humanidades. Com o passar do tempo o projeto evoluiu e dele foram extraídas ideias para melhorias no mesmo e fontes de pesquisa. Foram realizadas inúmeras pesquisas para que pudéssemos cada vez mais melhorar o que estava sendo feito e assim atingir um maior público. Também utilizamos mídias virtuais como recurso para comunicação da exibição dos filmes e dos trailers dos mesmos.

Para tornar o trabalho de extensão possível dentro do ambiente da Universidade, a equipe do DEPED em conjunto com o Grupo de Estudos E Pesquisa em Educação e Formação de Professores (GEPEFORP) desenvolveu cuidadosamente um planejamento de escolha dos filmes que seriam exibidos no decorrer do ano letivo, dividido nos dois semestres em que há estudantes no Câmpus, e também nas escolas

circunvizinhas e comunidade em que está inserida, levando em consideração as temáticas de maior atualidade e possibilidade de discussão e aproximação com o público alvo.

A definição dos critérios de escolha dos filmes considerou o interesse e as necessidades do público jovem e adultos, por meio de instrumento escrito (enquete) e por meio eletrônico (mídia social) tendo em vista o currículo dos cursos ofertados e a atualidade dos temas necessários à formação, a prática docente, a complementação do diálogo com o currículo escolar, a pesquisa e a extensão.

Os dados da consulta aplicada aos alunos dos Cursos de Bacharelado em Ciência da Computação e Licenciatura em Ciências Biológicas, além dos servidores, no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016, revelaram a preferência dos seguintes temas e assuntos de filmes a serem debatidos na execução do projeto: Diversidade social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional em primeiro lugar; Política e realidade brasileira em segundo lugar e Ética e cidadania em terceiro lugar. Além disso, também foram considerados alguns princípios norteadores: produções de distintas épocas e escolas cinematográficas; diversidade de gêneros: documentário, ficção, cinebiografia, comédia, drama, suspense, etc.; produções cinematográficas de diferentes países; filmes não exibidos exaustivamente pela televisão.

Os resultados da consulta realizada também nortearam a definição da frequência de exibição dos filmes que ocorrem a cada 30 dias (uma vez por mês, sempre em dias alternados da semana), buscando horários alternativos entre os intervalos de turnos das aulas.

O trabalho desenvolvido segue o aporte dos teóricos dos Estudos Culturais e utilizou como metodologia a análise de conteúdo proposta por Bardin, além de outros referenciais teóricos que puderam contribuir, como a análise do discurso, a filosofia, os levantamentos históricos, as teorias do romance.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o tempo em que o projeto vem sendo realizado na UTFPR Campus Santa Helena, percebemos que a busca pelo mesmo e o interesse dos alunos vem crescendo consideravelmente. Buscamos sempre estar melhorando o que é ofertado pelo projeto visando que essa procura se intensifique cada vez mais. Uma prova disso é o número de participantes nas seções. Passamos de seções com cinco participantes às seções com mais de vinte participantes.

Intensificando o público, também intensificamos os debates. Recebemos visitas de órgãos como o CREAS (Centro de Referência Especializada de Assistência Social), da cidade de Santa Helena, que nos falou sobre a violência sofrida pela mulher nos dias atuais. Essa ação aconteceu em consonância com a exibição do documentário “O silêncio das inocentes” (2010) que conta a história da criação da Lei

Maria da Penha (Lei 11.340/2006) e da luta das mulheres contra a violência doméstica e familiar. Para retratar a triste realidade social da violência contra as mulheres no Brasil, o documentário traz depoimentos de vítimas, autoridades e especialistas no tema, buscando lançar uma luz sobre o problema bem como incentivar o debate. O silêncio que cerca a violência no ambiente familiar impede que os dados levantados revelem corretamente a magnitude deste fenômeno social e o perfil das vítimas. Para romper o silêncio que envolve a violência doméstica, faz-se necessário um processo de mobilização social contra a violência nas famílias. Este documentário pretende estimular a discussão, contribuindo para fortalecer o discurso de combate à violência contra as mulheres, principalmente, aquela que é perpetrada no âmbito familiar.

Essa ação aconteceu em conjunto com o que denominamos “mês da mulher”, onde desenvolvemos além da exibição do documentário acima citado, “dia de beleza da mulher da UTFPR – Santa Helena” em que as mulheres puderam se embelezar com a oficina de auto maquiagem, com produtos de uma marca famosa e que faz sucesso entre as mulheres do mundo todo. Além disso foi exibido o filme “Joy o nome do sucesso”(2016), cuja história é inspirada em uma história real, o filme mostra a emocionante jornada de uma mulher que é ferozmente determinada a manter sua excêntrica e disfuncional família unida em face da aparentemente insuperável probabilidade. Motivada pela necessidade, engenhosidade e pelo sonho de uma vida, Joy triunfa como a fundadora e matriarca de um bilionário império, transformando sua vida e a de sua família. Essas ações podem ser comprovadas conforme pode ser observado no folder/convite disponibilizado para a comunidade interna e externa à Universidade:

EXTENSÃO

É PAPO DE CINEMA! UTFPR -
CINEDIVERSIDADE. EDUCAÇÃO E DIVERSÃO

Em março, tem programação especial para o mês da mulher.

Dia 08/03

DIA DA BELEZA DA MULHER DA UTFPR – SANTA HELENA
“Mary Kay”

Horário: 15h e 30 min às 17h
Local – Sala E 07
Horário: 21h e 15 min às 22h e 30 min.
Local – Auditório e
Dia 10/03 – das 9h às 10h e 30 min, na sala E 07.
Servidoras, alunas e terceirizadas da UTFPR – Santa Helena. Evento gratuito. Participe!

Dia 10/03

EXIBIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO COM MESA DE DEBATE:
“SILÊNCIO DAS INOCENTES”

Horário: 17h e 30 min às 19h
Participação da Equipe do CRAS de Santa Helena.

EXIBIÇÃO DE FILME COM DEBATE:
“JOY O NOME DO SUCESSO”

Horário: 21h às 23h
Local: Auditório da UTFPR – Campus Santa Helena
Evento aberto e gratuito às mulheres de Santa Helena. Limitado a 150 lugares.

Figura 1: Folder/Convite Mês da Mulher 2016 – Cinediversdade.

Fonte: *Print* do convite divulgado pelas autoras do projeto, 2016.

Recebemos também alunos de algumas escolas da rede estadual da cidade, que puderam nos acompanhar em nossas seções e contribuir em nossos debates. Tais como nos filmes: *O Lorax: em busca da trúfula perdida* (2012) e *Lado a lado* (1998). No primeiro, a exibição culminou com a Semana Acadêmica de Ciências Biológicas, onde foram discutidas temáticas relacionadas ao meio ambiente, preservação, etc visto que *O Lorax: Em Busca da Trúfula Perdida* é um filme de animação que expande a história do livro e do seriado em que se baseia, dando um nome para o protagonista, Ted e tornando o Lorax o guardião da floresta das trúfulas. Ted é um habitante de uma cidade distópica feita de plástico, onde não existem árvores e plantas reais. Certo dia ele descobre que o sonho de sua paixão, a bela Audrey, é ver uma árvore de verdade. Disposto a realizar este desejo, ele vai atrás de Umavez-ildo, pois, de acordo com a lenda contada por sua avó Norma, é o único capaz de conseguir uma árvore de verdade. O misterioso Umavez-ildo insiste em contar a Ted sua história, relatando como ele, quando jovem, embarcou numa aventura por uma terra desconhecida, cheia de cor, natureza e árvores. É lá que ele conheceu o simpático e ao mesmo tempo rabugento Lorax, uma criatura curiosa preocupada com o futuro de seu próprio mundo.

No filme *Lado a lado*, houve a participação do Colégio Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco, que compareceu com os/as alunos/as do Curso de Formação de Professores, pois se tratava de uma temática relacionada à saúde e também com forte conotação emocional. O filme retrata a história de uma jovem de doze anos e um garoto de sete, filhos de pais separados, que não aceitam a nova namorada de seu pai, uma bela e renomada fotógrafa. O garoto ainda tolera a situação, mas a adolescente não se conforma com a separação e com fato de seu pai e a namorada viverem juntos, pois isto significa que as chances de reconciliação de seus pais se tornam quase nulas. Por sua vez, a mãe das crianças ainda alimenta esta briga, fazendo o gênero “mãe perfeita”. A fotógrafa faz de tudo para agradar as crianças, chegando ao ponto de dar tanta atenção aos enteados que acaba perdendo o emprego, pois deixou de ser a profissional competente que era. Até que uma notícia inesperada muda completamente à relação entre os familiares: uma doença terminal da mãe das crianças. Essas são algumas ações que fizeram com que as procura pelas seções do Cine Diversidade aumentassem cada vez mais.

Entre primeiro e segundo semestres de 2015 e 2016 exibimos os seguintes filmes: *O contador de histórias* (2009); *Caixa D'Água: Qui-Lombo é esse?* (2012); *Temple Grandin* (2010); *O Candidato Honesto* (2014); *Maria cheia de graça* (2004); *Terra fria* (2005); *O Lorax: em busca da trúfula perdida* (2012); *Paraísos artificiais* (2012); *50/50 ou 50%* (2010); *Lado a lado* (1998); *Joy: o nome do sucesso* (2016); *O quarto de Jack* (2016); *A garota dinamarquesa* (2016); *Orações para Bobby* (2009).

As estratégias de divulgação dos filmes que foram exibidos constituíram-se de cartazes distribuídos nas salas de aula, corredores, biblioteca, laboratórios, painel com cartazes das películas e mídia social (para os acadêmicos e servidores do Câmpus) e para a comunidade externa além dessas estratégias, os contatos via telefone, e-mail

e ofício como forma de convite para as escolas do município também foram utilizadas. A figura 2 ilustra uma das formas de divulgação do projeto:



Figura 2: Foto do mural de divulgação do Cinediversidade 2016.

Fonte: BERTIM, G. M. M.

A dinâmica da escolha dos filmes foi mudando no decorrer dos semestres buscando envolver o público que se pretende atingir. Inicialmente a escolha da temática ficava a critério dos organizadores do evento (2014) antes de termos bolsista financiada para o projeto, buscando atingir os objetivos propostos quanto aos temas relacionados à diversidade. Em 2015 a sistemática de escolha utilizou o *facebook* (Figura 3) como recurso, cujo instrumento era uma enquete com 3 filmes (a cada exibição) que o público escolhia durante um período definido para votação. O mais votado era exibido.



Figura 3: Página do Cinediversidade no *Facebook*.

Fonte: *Print* dos autores da página do *Facebook*.

Em 2016, após avaliação das atividades desenvolvidas e uma nova enquete proposta para 2016 (Figura 3), a dinâmica da escolha manteve a mídia social como recurso, porém o instrumento teve alterações: no início do ano elencamos os 10 filmes que gostaríamos de exibir, segundo as preferências apontadas na enquete e todos eles são elencados mensalmente, sendo retirado aquele que já foi exibido.

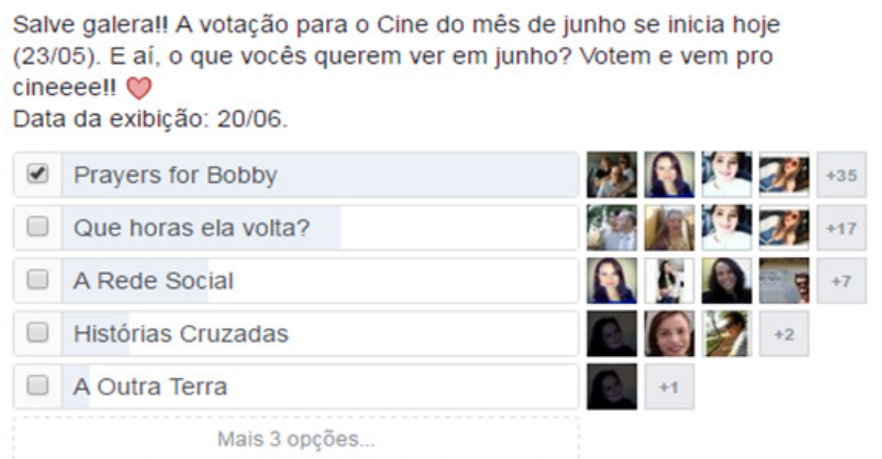


Figura 4: Enquete utilizando mídia social.

Fonte: *Print* dos autores da página do Facebook.

Esse é o primeiro passo de envolvimento dos participantes do projeto: a escolha do filme. A exibição da película escolhida ocorre no auditório do Câmpus, acompanhada de pipoca, chimarrão, onde o público fica à vontade para sentir/ver o que será exibido. Leva-se em conta também a duração do filme, pois o tempo de exibição também interfere na qualidade das discussões, considerando que muitos dos participantes têm aulas no período noturno.

Após a exibição do filme promove-se a socialização do conteúdo da película, informações sobre o elenco, diretores e, em caso de adaptações, os autores dos originais, época, contextualizando a obra cinematográfica. É nesse momento que vêm à tona sentimentos, emoções, depoimentos, relatos, discussões, troca de opiniões que levam em consideração, além do conhecimento de mundo de cada um dos participantes, referenciais teóricos que nos remetem a análise do discurso, a análise de conteúdo, a filosofia, a história, a literatura, permitindo um trabalho interdisciplinar.

Além dos debates, é proposição do grupo que coordena o projeto, a elaboração de uma coletânea de artigos para publicação, cujos objetos de análises serão os filmes exibidos, partindo das discussões geradas durante os respectivos debates, que inevitavelmente, circundam e problematizam a concepção das personagens, sejam elas baseadas em fatos reais ou não, considerando os sentidos produzidos.

Mesmo quando baseadas em fatos reais, como no caso dos filmes Temple Grandin (2010) e Orações para Bobby (2009), não pudemos deixar de considerar que se tratava de personagens, com um “quê” de ficção, pois eram filtradas pela descrição de um roteirista, passando pelo mundo das palavras e se materializando no mundo

das imagens, guiadas pelo olhar de um diretor, construídas por atores e atrizes, cujo resultado final apresentado ao espectador teve a contribuição de diversos profissionais ligados a produção cinematográfica, tais como: diretores de luz, som e imagem, bem como cenógrafos e figurinistas. Essas personagens são criadas para representar pessoas, já como constatava Brait (1985), a partir dos dizeres de Ducrot e Todorov:

Uma leitura ingênua dos livros de ficção confunde personagens e pessoas. Chegaram mesmo a escrever “biografias” de personagens, explorando partes de sua vida ausente do livro (“o que fazia Hamlet durante seus anos de estudo?”). Esquece-se que o problema da personagem é antes de tudo linguístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é um ser de papel”. Entretanto recusar toda a relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias de ficção. (DUCROT & TODOROV *apud* BRAIT, 1985)

Dessa forma, não pudemos desconsiderar o caráter artístico e literário do cinema, trazendo a tona discussões a partir de estudos literários a respeito da personagem, bem como conceitos de autoria. Ao tempo em que em nossos debates, uma vez que falávamos em personagens que representavam pessoas, não se pode evitar discussões a respeito das posições sujeito ocupadas por essas personagens na sociedade, colocando em pauta suas formações discursivas e ideológicas. Como, por exemplo, no caso da personagem Bobby, de *Orações para Bobby* (2009), pois é evidente a forte influência que as instituições família e igreja exercem no destino da personagem, o discurso religioso e familiar, propagado principalmente pela mãe da personagem, o influencia de tal maneira a ponto de guiá-lo ao seu final trágico.

Reflexões como essa serão aprofundadas durante a produção dos artigos.

Através de debates realizados prevemos a produção de artigos relacionando os filmes exibidos com os temas debatidos após os mesmos. Sendo esses artigos sobre violência contra a mulher, homofobia, drogas, entre outros assuntos que foram abordados nas seções.

Sendo o Cine Diversidade um projeto de extensão, queremos cada vez mais aproximar a comunidade da Universidade, oferecendo a eles a oportunidade de escolher os filmes a serem exibidos e as temáticas a serem discutidas.

Pela análise que efetuamos até o momento e também proposta por Napolitano (2009) para o uso de filmes em sala de aula, foi possível constatar que qualquer disciplina/projeto pode utilizar a sétima arte como um instrumento didático-pedagógico; seja como texto gerador de debate, como documento representativo de sua produção histórica pautado em valores e ideologias determinadas por um contexto social, seja, como um produto cultural, estético, de valorização da Arte. Todo filme, seja um documentário ou uma ficção, é resultado de decisões e indagações contextuais de seus idealizadores; assim, é um objeto que resulta de uma produção cultural coletiva e, como tal é passível de observação e questionamentos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, o trabalho com essa linguagem, entre outros aspectos, contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, tendo em vista os benefícios que proporciona à formação do aluno. A cada exibição cinematográfica, novos olhares, sensações e experiências se renovam e se fortalecem e ainda podem gerar reflexões que se prolongam por toda a vida. Os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, que poderão ser discutidos e ampliados por meio do debate com a comunidade escolar.

Com sua expressiva versatilidade, a linguagem cinematográfica compreende, além de um corpo de conhecimento notável, mecanismo de interfaces com outras linguagens, dialogando com várias expressões: o teatro, a dança, a música e as artes visuais. Assim, justificou-se a execução do projeto de extensão aqui exposto, que no período de dezoito meses conseguiu promover um diálogo profícuo com acadêmicos, com a comunidade em que está inserida a Universidade e possibilitou discussões sobre temas como: a diversidade social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRAIT, B. **A Personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

TREVIZAN, Z.; CREPALDI, L. **Linguagem visual e educação: a arte de ensinar**. In: GEBRAN, R. A. (org.) *Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas*. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. Cap. 8, p. 167 – 86.

COEDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Raymara Fonseca dos Santos

Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Amazonas, Parintins – Amazonas; Especialização em Docência no Ensino Superior, na Universidade Federal do Amazonas, Parintins – Amazonas.

Patrícia dos Santos Trindade

Professora no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Amazonas, Parintins - Amazonas; doutoranda do programa de pós graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dainessa de Souza Carneiro

Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Amazonas, Parintins – Amazonas; Especialização em Docência no Ensino Superior, na Universidade Federal do Amazonas, Parintins – Amazonas.

Lucas Diógenes Leão

Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Amazonas, Parintins - Amazonas; Especialização em Educação Física Escolar, na Claretiano - Centro Universitário, Polo Parintins - Amazonas; Mestrando do programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus – Amazonas.

Gerleison Ribeiro Barros

Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Amazonas, Parintins - Amazonas; mestrando em Educação Física, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais.

RESUMO: Nosso objetivo é investigar se os professores de Educação Física adotam práticas pedagógicas pertinentes às questões de gênero, por meio de aulas coeducativas. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e caráter exploratório, da qual participam cinco professores de Educação Física do ensino fundamental (sexto ao nono ano), em duas escolas do município de Parintins-AM. Para coleta de dados, realizamos observações sistemáticas das aulas, além de entrevistas semiestruturadas com aqueles professores que, a nosso ver, não respeitam as questões de gênero em suas práticas pedagógicas. Assim, sugerimos que eles pesquisem o assunto e passem a ministrar aulas coeducativas, despertando nos alunos o interesse pela reflexão acerca da desigualdade de gênero presente na sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Educação Física, Coeducação.

ABSTRACT: Our objective is to investigate whether Physical Education teachers adopt pedagogical practices pertinent to gender issues, through coeducational classes. This is a field research of qualitative and exploratory nature, in which five Physical Education teachers from elementary school (sixth to ninth grade) participate in two schools in the city of Parintins-AM. For data collection, we performed

systematic observations of the classes, as well as semi-structured interviews with those teachers who, in our view, do not respect gender issues in their pedagogical practices. Thus, we suggest that they research the subject and begin teaching coeducational classes, awakening in the students the interest in reflecting on the gender inequality present in today's society.

KEYWORDS: Gender, Physical Education, Coeducation.

INTRODUÇÃO

Ao longo das vivências acadêmicas no curso de Educação Física, disciplina Estágio Supervisionado II, determinados fatos nos estimularam a realizar esta pesquisa: a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física e a distinção de atividades práticas entre eles. Então, optamos por realizar um estudo sobre essa temática, considerando a prática docente de outros professores, em outras escolas do mesmo município.

As questões de gênero se apresentam como grandes desafios, com estereótipos que estigmatizam a mulher como inferior ao homem. Diante disso, surgiu o interesse em pesquisarmos sobre as questões de gênero na Educação Física escolar, visto que na escola encontramos uma gama variada de diferenças, sobrepujadas pelo ideal de um bem comum.

Nesse sentido, consideramos a Coeducação o melhor caminho para a Educação Física escolar superar a desigualdade de oportunidades sociais entre os gêneros, sem menosprezar o feminino.

Segundo LOURO (1997), compreender a desigualdade de gênero requer acessar as representações que a sociedade atribui ao feminino e ao masculino, e não suas diferenças biológicas. Fundamentados nessa concepção, nosso objetivo geral é investigar se os professores de Educação Física em duas escolas públicas do município de Parintins respeitam as relevantes questões de gênero (aulas coeducativas) em suas práticas pedagógicas. Elencamos três objetivos específicos: 1) Analisar a percepção dos professores quanto à realização das mesmas atividades por meninos e meninas; 2) Identificar a preferência dos professores de Educação Física quanto à forma de ministrar suas aulas; 3) Verificar quais fontes de pesquisa os Professores de Educação Física do sexto ao nono ano utilizam para fundamentar suas aulas, no que diz respeito ao gênero.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e caráter exploratório. É descritiva, pois descrevemos as características do fenômeno observado. Participaram cinco professores de Educação Física (dois da Escola A e três da Escola B), que lecionam no ensino fundamental do sexto ao nono ano, na rede estadual de ensino,

em Parintins-AM. Participaram indiretamente da pesquisa cerca de 400 alunos(as), sem os quais não seria possível investigar as práticas docentes.

Para coletar os dados realizamos uma entrevista semiestruturada com cada professor, gravada individualmente em aparelho digital de áudio e transcrita. Utilizamos ainda o tipo de observação sistemática que, segundo GIL (2012), objetiva descrever os fenômenos presentes na realidade e levantar os dados mais relevantes para alcançar os objetivos da pesquisa. As observações foram registradas no diário de campo para facilitar o trabalho no momento da análise. Os encontros aconteceram no período de vinte e nove de julho a vinte e três de agosto de 2013, em três turmas do sexto ano, seis do sétimo, duas do oitavo e seis do nono ano, em tempos e espaços diferentes: sala de aula, piscina, campo de futebol, quadra descoberta e quadra coberta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, descrevemos, interpretamos e discutimos a opinião dos professores envolvidos nesse processo, destacando alguns trechos das entrevistas:

Informante 1 (H)	“[...] eu tenho o máximo de cuidado de inserir atividades, [...] para que todos participem[...]pois são capazes de realizar as mesmas atividades[...]. A minha função como professor é tentar ao máximo dizer que... é um estereótipo que a sociedade cria: que só meninas podem desenvolver determinadas atividades, assim como para os meninos”
Informante 2 (M)	“[...] tem algumas atividades que ambos conseguem praticar igualmente, no que diz respeito ao nível de capacidade física. Mas depende das habilidades motoras de cada um, menino ou menina, mas dá para equilibrar as atividades de forma que meninos e meninas pratiquem de forma igual.”
Informante 3 (H)	“[...] eu sempre trabalho em conjunto, tento colocar as meninas junto dos meninos, mesmo porque sempre elas vão ser inferiores a eles. [...]Em algumas atividades eu separo a turma, como na queimada. Um time dos meninos e um das meninas, mas no caso eu interfiro, pois eu jogo no time das meninas, justamente para dar mais força para elas [...]”.
Informante 4 (H)	“[...]geralmente as meninas têm uma tendência para uma prática diferente de esporte. Os meninos gostam de futebol de campo, futebol de salão. As meninas já gostam mais de um voleibol, de um handebol, de uma queimada.”
Informante 5 (M)	“[...] Se sabe que menino quer saber só de futsal. E as meninas não gostam de fazer atividade física, [...]. Inclusive DANÇA foi um dos conteúdos que trabalhei, e os meninos fizeram no início meio acañados, mas por incrível que pareça depois se soltaram, sem se preocupar com as brincadeiras que poderiam aparecer, por estarem praticando uma atividade mais para as meninas.”

Tabela 1. Qual sua concepção nas aulas de Educação Física quanto à participação de meninos e meninas nas atividades propostas?

Podemos afirmar que todos os informantes, em algum momento, distinguem a mulher do homem no que refere à prática de atividades nas aulas de Educação Física, reproduzindo alguns estereótipos, apesar de trabalharem com turmas mistas. No dia trinta e um de julho de 2013, na Escola A, nono ano, o informante um solicitou que a turma formasse dois grupos mistos para jogar queimada. Quando os meninos de ambas as equipes se preparavam para arremessar a bola, o professor alertava: “*Na outra equipe tem menina! Cuidado!*”. Assim, os meninos arremessavam a bola com menos força nas meninas, reforçando sua condição de fragilidade, de acordo com a opinião do professor.

Os informantes um e três destacam a fragilidade das meninas, excluindo-as por serem consideradas menos habilidosas que seus colegas. De acordo com SOUZA & ALTMANN (1999, p.55), o gênero está relacionado a muitas outras categorias e a desigualdade de gênero também ocorre em grupos do mesmo sexo, com a exclusão de meninos considerados menos habilidosos que outros.

Em consequência, não se deve afirmar que as meninas possuem menos habilidade física do que os meninos, pois as categorias referenciadas – *idade, raça, etnia, classe social, altura, peso corporal, habilidades motoras* - se encontram em grupos femininos, masculinos ou mistos, *em todos os espaços sociais*.

Os informantes quatro e cinco planejam suas aulas a partir do conceito de gênero, mesmo afirmando que todos(as) realizam as mesmas atividades.

É impossível compreender as diferenças a partir do determinismo biológico, pois o sexo não define as diferenças comportamentais entre homens e mulheres, já que os comportamentos são construídos social e historicamente (FINCO, 2013). Portanto, ao afirmar que as meninas têm uma “prática diferenciada” dos meninos, por serem mais frágeis, os professores reproduzem os estereótipos atribuídos ao feminino e ao masculino.

Informante 1 (H)	“[...]esportes, a dança, as ginásticas, lutas, envolvendo todos os meninos e meninas. Como estratégia primeiramente eu tento conscientizar os alunos, [...]que eles entendam que em casa eles convivem em sociedade, [...] sem separação entre os sexos, assim é na escola. E [...]trabalhando conteúdos de forma igual tanto para meninos quanto para meninas.”
Informante 2 (M)	“[...] voleibol, ginástica, jogos e etc., [...]o diálogo foi uma das estratégias que eu achei viável para eles trabalharem em grupo.”
Informante 3 (H)	“[...] jogos recreativos, competitivos, p r é - desportivos, cooperativos. Busquei essas atividades, mesmo porque já fazem parte da cultura dos alunos, e isso ajudou para que as aulas se tornassem mais dinâmicas.”
Informante 4 (H)	“Coloco a nataçãõ como prioridade, pela estrutura que a escola oferece. Além do futebol de campo, futebol de salão, voleibol, atividades coletivas, atividades individuais, utilizo como estratégias as adaptações nos planejamentos, por exemplo, se eu ministrar o conteúdo de voleibol, reservo 15 a 20 minutos para a recreação.”

Informante 5 (M)	“Alimentação saudável, distúrbios alimentares, dança, esportes, jogos recreativos.”
-------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 2. Quais os conteúdos e estratégias que você trabalha nas aulas de educação física?

Os informantes um, dois, três e cinco destacaram vários conteúdos e o informante quatro se dedica exclusivamente ao conteúdo de Esportes encarados como um “passatempo” pois, segundo as observações registradas em seis de agosto de 2013, em uma turma de sexto ano, o professor apenas disponibiliza uma bola de futsal para alguns meninos (figura um) enquanto algumas meninas dançam funk na parte externa da quadra (figura dois).



Figura 1 – meninos jogando futsal

Arquivo pessoal - Fotografia: Raymara Santos (2013)



Figura 2 – meninas dançando

Arquivo pessoal - Fotografia: Raymara Santos (2013)

Vale ressaltar que esse professor, além de não interferir na separação da turma, privilegiou os meninos que queriam jogar futsal. Assim, as meninas saíram da quadra e começaram a dançar. O professor comentou, confiante:

Pronto! Agora é só esperar o tempo da aula acabar! Eu gosto assim: quando deixo meus alunos livres pra escolherem o que querem praticar, justamente para eu não forçar elas a jogarem futsal e nem obrigo os meninos a dançarem com elas! (Informante 4).

Essa fala do professor é uma justificativa infundada para evitar discussões importantes que deveriam ocorrer em sala de aula, ignorando os conflitos que se tornam óbvios aos olhos de alguém mais crítico (ABREU, 1993). Esse mesmo professor, no dia quatorze de agosto de 2013, organizou uma prática de futebol de campo com meninos e meninas do sétimo ano, competindo simultaneamente, em times separados por gênero (figura três). Eis a fala do informante quatro: *“Tá vendo, professora, como há interação entre meninos e meninas em minhas aulas?”*



Figura 3 – meninos e meninas jogando futebol
Arquivo pessoal - Fotografia: Raymara Santos (2013)

Uma prática Coeducativa não significa apenas misturar meninos e meninas, sem que haja uma reflexão sobre o método e o conteúdo que está sendo trabalhado (AUAD, 2006). Assim, o caso anterior configura uma pseudo -mistura.

No dia cinco de agosto de 2013, foi registrada uma única aula de Educação Física Coeducativa, ministrada pelo informante um para uma turma do 8º ano. A aula de Lutas contou com a presença de meninos e meninas realizando os mesmos movimentos as mesmas experiências sobre segurança pessoal, por meio de alguns golpes básicos, como mostram as figuras quatro e cinco. Acima de tudo, não houve comentários discriminatórios por parte do professor ou dos(as) alunos(as) em relação às habilidades na execução dos movimentos.



Figura 4 – aula de lutas: aquecimento
Arquivo pessoal - Fotografia: Raymara Santos (2013)



Figura 5 – aula de lutas: características coeducativas
Arquivo pessoal - Fotografia: Raymara Santos (2013)

Além de ser uma aula mista, privilegiou-se a igualdade de gênero, visto que o conteúdo de Lutas atualmente é livre. inserida nos anos 1930 na Educação Física escolar, essa disciplina só podia ser praticada por homens, pois exigia bastante esforço físico e movimentos violentos (SOUSA; ALTMANN, 1999).

Informante 1 (H)	“[...]os PCN’s de Educação Física, alguns artigos científicos. [...] DARIDO, que fundamenta as questões de gênero...”
Informante 2 (M)	“[...] os PCN’s, onde neles mesmos já estão presentes a questão da sexualidade, a questão de gênero na Educação Física.”
Informante 3 (H)	“Eu nunca busquei conteúdos de algum autor, livro. Tudo o que repasso é o que eu observo que será absorvido mais fácil por eles. Eu busco conteúdos que são bem mais frequentes na vida do adolescente, como as drogas, sexualidade, coisas que muitas vezes não são conversadas entre eles e a família. O conhecimento empírico meu e dos alunos.”
Informante 4 (H)	“Utilizo apenas pesquisas da internet, com o Google, resumo todas as pesquisas e repasso para os alunos as partes principais dos conteúdos.”
Informante 5 (M)	““Não uso muito não!”. Trabalho mais sobre a opinião deles. Conteúdos da internet, vídeos de assuntos do cotidiano deles mesmo.”

Tabela 3. Quais os aportes teóricos utilizados para fundamentar suas aulas?

Gênero, Educação Física e Coeducação, aulas mistas e separadas são conteúdos essenciais para privilegiar a igualdade de gênero. Mas apenas os informantes um e dois afirmaram buscar estudos relacionados com os PCN’s nos conteúdos de lutas, ginásticas, jogos e atividades rítmicas. BRASIL (1998, p.75) fala a “respeito das diferenças e características relacionadas ao gênero presentes nas práticas da cultura corporal de movimento”.

Os informantes três, quatro e cinco não buscam novas informações em relação às questões de gênero, nem se dedicam à leitura básica dos PCN’s, geralmente acessíveis nas bibliotecas das escolas, o que é preocupante, pois os professores devem atualizar suas práticas pedagógicas, refletindo acerca da realidade presente na Educação Física escolar e na sociedade em geral.

Informante 1 (H)	“A dificuldade é a questão cultural, de criação, questão social, de comportamento. [...] Pra mim torna-se fácil trabalhar em conjunto, e eu gosto muito, pois faço uma preparação dos alunos para a vida lá fora, a qual é em sociedade, em conjunto[...]”
Informante 2 (M)	“Encontro facilidade em trabalhar com meninos e meninas em conjunto, [...] eles (as) foram entendendo, compreendendo e querendo participar em conjunto. [...] Eu vejo dificuldades nas nossas alunas[...] não sabem mais correr, não sabem mais saltar, elas não experimentam, têm muito medo da altura, de cair, de escorregar. Os meninos não, eles fazem, eles correm, eles gostam de experimentar.[...], têm mais habilidades”.
Informante 3 (H)	“Nas aulas práticas tem a questão de eles serem mais ativos que elas, e elas serem mais acomodadas. [...] Nas aulas teóricas elas é que já dão um show neles, pois são mais fáceis para assimilar os conteúdos, explicam trabalhos bem melhor também. Não vejo dificuldades em trabalhar com meninos e meninas em conjunto”.

Informante 4 (H)	“Não há facilidade alguma em trabalhar meninos e meninas juntos. [...] Seria muito bom se nas aulas de educação física tivesse um horário para o masculino e um horário para o feminino,[...] Um trabalho mais leve para as meninas e um trabalho mais grosseiro para os meninos. [...]”
Informante 5 (M)	“Tranquilo!”. Não vejo dificuldade alguma nessa relação de convívio entre os meninos e as meninas, já que ambos vivem em conjunto o tempo todo na sociedade. Não tem como se trabalhar de forma separada na educação física.”

Tabela 4. Quais as facilidades e dificuldades encontradas em relação à convivência e participação de meninos e meninas nas aulas de Educação física?

Os informantes um e dois destacaram a questão cultural como dificuldade encontrada em relação à convivência e participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. O informante dois enfatizou que os “meninos têm mais habilidades”. Abreu (1993, p. 114) afirma que “a falta de habilidade das meninas geralmente se origina da falta de prática, que por sua vez é oriunda de fatores culturais, tais como tipos de brincadeiras infantis[...]”, considerando o fato de muitas vezes a família tradicional impor atividades domésticas para as meninas, brincadeiras dentro de casa, tendo os meninos maior liberdade para brincar fora de casa, correr, pular saltar.

Uma das estratégias adotadas pelo informante dois é justamente “colocar a turma no mesmo nível”, trabalhando as atividades de forma igualitária, sem pensar se alguém se destacará de forma positiva, “obrigando” os outros(as) a acompanhar seu desenvolvimento. As aulas de quatorze de agosto, figuras seis e sete, comprovaram que as meninas são capazes de praticar as mesmas atividades que os meninos praticam.



Figura 6 – aula de voleibol: 6º ano
Arquivo pessoal - Fotografia: Raymara Santos (2013)



Figura 7 – aula de voleibol: 9º ano
Arquivo pessoal - Fotografia: Raymara Santos (2013)

A desigualdade de gênero, segundo ABREU (1993), será revertida pelas intervenções dos professores. As figuras seis e sete mostram que é possível trabalhar as questões de gênero na Educação Física escolar, repensando os estereótipos atribuídos ao feminino e ao masculino. Entretanto, apesar de todos vivenciarem os

mesmos movimentos, as equipes são separadas por sexo, o que não caracteriza uma aula Coeducativa.

Os informantes um e cinco relacionam suas aulas com o convívio social fora da escola, comprovando como é importante ministrar aulas mistas, pois “separar meninas e meninos na escola seria criar uma divisão artificial, uma vez que eles não deveriam estar separados na sociedade.” (AUAD, 2006, p. 70).

Nota-se que a dificuldade do informante três são as individualidades de meninos e meninas. Ele considera as meninas “inferiores” aos meninos no que se refere à prática da Educação Física. Sua maior dificuldade é conciliar as diferenças biológicas, o que o leva a aplicar práticas diversificadas conforme o sexo, considerando as meninas mais frágeis que os meninos.

O informante quatro foi o único a assumir que a união de meninas e meninos é a maior dificuldade que ele enfrenta nas aulas. Corrêa, Nunes e Graeff (2012) explicam que, para se formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade, as aulas de Educação Física não devem conter características próprias de rendimento, mas devem considerar a complexidade existente na formação do aluno. Diante disso, é visível a prática tradicional desse professor, que intensifica os estereótipos da sociedade, pois somente propõe o conteúdo de Esportes, mais especificamente o futsal e natação (para os que já sabem nadar), apenas direcionados aos meninos, já que as meninas praticam atividades “mais leves”, como a dança ou a caminhada.

Por outro lado, o informante cinco afirmou não haver problema algum no convívio de meninos e meninas, sempre aplicando os conteúdos básicos do voleibol, que os alunos reproduziam sem contextualização. Todos os alunos se interessaram pela prática, como mostram as figuras oito e nove.



Figura 8 – aula mista de voleibol: 7º ano

Arquivo pessoal - Fotografia: Raymara Santos (2013)



Figura 9 – aula livre de voleibol: 9º ano

Arquivo pessoal - Fotografia: Raymara Santos (2013)

Era notória a falta de interesse dessa professora em participar da pesquisa, uma vez que falou sucintamente e, quando observada, mantinha distância da pesquisadora,

falando baixo, como se não quisesse ser ouvida. No final da pesquisa, não foi possível acompanhar suas aulas, pois sempre criava desculpas para dispensar a pesquisadora.

A falta de organização permite que os servidores da própria escola participem da “aula”, como mostra a figura 9. Enquanto isso, a professora apenas observa a situação à distância, intervindo somente para avaliar os movimentos fora do padrão do voleibol. Um time sempre esperava o término da partida para também participar.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados da pesquisa, concluímos que em geral os professores de Educação Física do sexto ao nono ano das escolas pesquisadas não respeitam as questões de gênero, não ministram aulas Coeducativas, importantes para a minimização da desigualdade de gênero presente em práticas docentes conflitantes com os discursos evidenciados nas pesquisas.

Sugerimos, portanto, que os professores de Educação Física do município de Parintins-AM busquem estudar, se atualizar e, em alguns casos, se informar sobre o conceito de Coeducação e como aplicá-la nas aulas de Educação Física escolar, respeitando as questões de gênero e contribuindo para a minimização da desigualdade entre gêneros presente nas aulas de Educação Física e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. G. Meninos pra cá, meninas pra lá? In: VOTRE, Sebastião José (org). **Ensino e Avaliação em Educação Física**, São Paulo: Ibrisa, 1993, p. 101-120.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006;

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª série)**: Educação Física. Brasília : MEC /SEF, 1998.

CORRÊA, J. T.; NUNES, L.; GRAEFF, B. Reflexões sobre aulas de educação física separada por sexo e mistas a partir da vivência no PIBID E.F. FURG. **Revista Didática Sistemica**, v. especial, n. 1, página 339-352, Maio/2012.

FINCO, D. **Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil**. Disponível em: <www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9144/os-perigos-da-naturalizacao-das-relacoes-sociais-na-educacao-infantil> Acesso em: 31 jul. 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. **Meninos e meninas**: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, Agosto/99.

COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO

Aline de Carvalho Moura

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: O título desse trabalho partiu de uma questão levantada por Gabriela Diker (1997), em seu artigo *A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança*, que questionava: Como respeitar as diferenças através de uma instituição cuja estrutura é profundamente homogeneizante? Essa pergunta fez crescer o interesse em discutir alguns pontos relacionados à maneira como a educação se apresenta frente às demandas do mundo atual. O objetivo deste trabalho é fazer alguns apontamentos sobre a relação entre a sociedade contemporânea e a educação, a partir de uma análise sobre os CIEPs do Complexo da Maré. Aqui, faz-se um convite para pensar a situação da educação pública no país, pautada sobre um caráter, essencialmente, político, pois os problemas de administração escolar ou de orientação técnico-pedagógica são apresentados como consequência de uma ordem social que não se interessa, de fato, pela realização de uma obra educacional consistente. A escola não pode ser compreendida como uma instituição alheia aos acontecimentos econômico-sócio-políticos, ou seja, não pode ficar restrita a apresentar

situações abstratas que não explorem, criticamente, as interferências da sociedade na vida dos sujeitos dessa sociedade. Quando falo de sociedade, não me dirijo a qualquer sociedade, detenho-me às questões da sociedade capitalista, mais pontualmente, sua relação com a educação. Muitos são os pontos a serem superados quando se trata de compreender o tempo e o espaço em que se articulam as necessidades da sociedade frente às mudanças dessas configurações econômico-sócio-políticas, e nesse cenário, cabe pensar e discutir o papel da educação.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO; SOCIEDADE CAPITALISTA; CIEP.

ABSTRACT: The title of this work came from a question raised by Gabriela Diker (1997) in her article *Training and practice of teachers: past, present and future of change*, which asks: How to respect differences through an institution which structure is deeply homogenized? This question has increased the interest in discussing some points related to the way education is presented according to the demands of our currently world. The objective of this work is to make some notes on the relationship between contemporary society and education, from an analysis of the *CIEPs* in *Complexo da Maré*. Here, there is an invitation to think about the state of public education in guided country on

a character essentially political, because the problems of school administration or technical and pedagogical guidance are presented because of a social order that does not care about the realization of a consistent educational work. The school cannot be understood as an alien institution to the economic and socio-political events, it cannot be restricted to present abstract situations that do not explore critically the interference of society in the life of the subjects of that society. When I speak of society, I do not drive me to any kind of society, but the capitalist society, and, more punctually, its relationship to education. There are many points to be overcome when it comes to understanding the time and space to articulate that the front society needs to change these economic and socio-political settings, and in this scenario, we should think and discuss the role of education.

KEY WORDS: EDUCATION; CAPITALIST SOCIETY; CIEPS

INTRODUÇÃO

A escola não pode ser compreendida como uma instituição alheia aos acontecimentos econômico-sócio-políticos, ou seja, não pode ficar restrita a apresentar situações abstratas que não explorem, criticamente, as interferências da sociedade na vida dos sujeitos dessa sociedade. Quando falo de sociedade, não me dirijo a qualquer sociedade, detenho-me as questões da sociedade capitalista, mais pontualmente sua relação com a educação. Não é possível pensar uma educação de qualidade que se volte apenas para as disciplinas ditas “escolares” e não questione o mundo, as desigualdades sociais, os projetos políticos existentes e a sociedade como um todo.

O título desse trabalho partiu de uma questão levantada por Gabriela Diker (1997), em seu artigo *A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança*, que questionava: Como respeitar as diferenças através de uma instituição cuja estrutura é profundamente homogeneizante? Essa pergunta fez crescer o interesse em discutir alguns pontos relacionados à maneira como a educação se apresenta frente às demandas do mundo atual. Segundo Tura (2008), no que cerne as transformações em nossa sociedade, estão presentes, nesse contexto, as redefinições do papel do Estado, constituindo novos perfis institucionais do setor público. Ball (2004) afirmou que a educação se tornou “um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (p. 1108).

Grandes mudanças cercaram e ainda cercam a sociedade, principalmente, no que diz respeito as suas configurações de âmbito econômico-sócio-político. Muitos são os pontos a serem superados quando se trata de compreender o tempo e o espaço em que se articulam as necessidades da sociedade frente às mudanças dessas configurações econômico-sócio-políticas.

O processo capitalista acaba por influenciar, tencionar, modificar, e muitas vezes, recriar outros processos e outras formas de produção com os quais tem contato, determinando de forma moderada ou até radical a sociedade. Essas determinações

implementadas, impostas ou até mesmo fixadas pelo capitalismo, exercem influências com maior ou menor intensidade, dependendo do lugar no mundo com o qual se defrontam, criando múltiplas articulações para manter seus interesses como sistema.

A partir de uma reflexão sobre a sociedade e a educação, faz-se necessário pensar as políticas que direcionam a educação em prol dos interesses dessa sociedade, e nesse sentido, Stephen Ball (1998) desenvolveu uma abordagem cíclica de políticas para entender relações políticas dentro dos sistemas educacionais. Foram identificados três contextos: 1) o contexto de influência que opera diretamente e indiretamente no centro produtor de políticas do Estado educador e nas escolas; 2) o contexto da produção de textos de políticas dentro desse centro produtor de políticas; e 3) as escolas como o contexto de práticas políticas influenciadas pelos dois outros contextos.

As demandas da sociedade projetam-se sobre a educação afetando a forma como essa educação se estabelece. Essa projeção, apesar de ter um aspecto geral, afeta singularmente cada instituição de uma forma distinta. Apesar de seu objetivo ser o mesmo, as particularidades de cada Estado, de cada município, de cada região e de cada escola, fazem com que as políticas cheguem de forma diferente e sejam implementadas também diferentes.

A análise da sociedade contemporânea exige que esta seja feita a partir das transformações constantes que a sociedade vem sofrendo e das necessidades e demandas que essa sociedade define para as instituições que fazem parte do seu sistema de produção e reprodução de valores, que, no caso desse trabalho, são as instituições educacionais, mais especificamente, os CIEPs do Complexo da Maré.

A educação, que poderia ser instrumento importante para mudanças sócio-político-econômicas apresenta-se, no sistema capitalista, como um instrumento de apoio aos projetos da sociedade, construindo um consenso que favorece a perpetuação do sistema dominante. Como afirma Mézáros (2005), nenhuma sociedade pode perdurar sem seu próprio sistema de educação, uma vez que as sociedades existem e desenvolvem-se por intermédio dos atos dos indivíduos que compõem as instituições que lhe dão corpo.

Considerando, então, que a sociedade capitalista organiza e reorganiza seus sistemas sócio-político-econômicos e conseqüentemente suas instituições segundo seus interesses, seu sistema educacional é organizado, também, seguindo algumas condições da sociedade, tais como situação política e econômica dominante. Com isso, a sociedade capitalista, seguindo seus parâmetros de controle, não permite que a educação, e conseqüentemente, suas instituições, caminhem para além das necessidades do capital.

Este trabalho tem por objetivo fazer alguns apontamentos sobre a educação na sociedade capitalista, no que diz respeito às estruturas homogeneizantes dentro das instituições educacionais, pensando na educação como uma prática cuja organização vai para além da preocupação com os conteúdos, com o método e com a relação

professor-aluno, pensando o “desajuste entre o nosso trabalho e os novos objetivos que devem ser cumpridos pela escola” (DIKER, 1997, p. 206).

Para atingir o objetivo deste trabalho, optou-se por um estudo bibliográfico que discutiu algumas questões da sociedade e seus reflexos na educação, no intuito de pensar o espaço escolar. Além disso, fez-se uma pesquisa de campo, através da utilização de questionários e observações, com o objetivo de analisar as diferenças e contradições dentro de uma mesma comunidade.

Em relação ao universo de favelas do Rio de Janeiro, a comunidade que sediou este estudo foi o Complexo da Maré, localizado no bairro Maré como foi instituído em 1994. No local, existem 12 Escolas Públicas Municipais, sendo cinco CIEPs, sete creches, além de escolas privadas de pequeno porte, voltadas para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. No que concerne o Ensino Médio, há em toda a região, incluindo bairros próximos, somente dois colégios públicos. Foram nestes cinco CIEPs que a pesquisa se realizou.

Os CIEPs visitados foram: CIEP Operário Vicente Mariano, CIEP Elis Regina, CIEP Hélio Smidt, CIEP Ministro Gustavo Capanema e CIEP Presidente Samora Machel. Agora, apresentarei, mais pontualmente, alguns pontos desse trabalho, tentando trazer alguns aspectos estruturais e organizacionais do Complexo da Maré.

1 | COMPLEXUS DA MARÉ: UMA MARÉ DE HISTÓRIAS

A fim de compreender as relações tecidas entre a escola e a comunidade, ou seja, entre os CIEPs e o Complexo da Maré, busco em Morin (2000) o conceito de *complexus*, que significa o que foi tecido junto; coisas interdependentes que apresentam ligação entre si. A complexidade pressupõe elementos distintos, mas inseparáveis na construção de um todo. Ainda segundo o autor, a complexidade é a união entre a multiplicidade e a unidade. Com base nesta afirmação, penso que tanto o CIEP quanto a Maré, se fundem em uma só subjetividade, aonde vão sendo significados um pelo outro. Para se entender esta relação, fui trazida a levantar documentos e trabalhos que abordam a historicidade do Complexo da Maré.

Em relação à comunidade, ela está localizada na Zona da Leopoldina. O Complexo da Maré contava, segundo dados do Censo Maré (2000), com cerca de 132 mil moradores, distribuídos entre 17 comunidades. Sua população é formada por maioria negra e nordestina, com baixa escolaridade. Pessoas que vieram à maior parte, para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades de emprego.

As primeiras ocupações populares na Maré datam da década de 1940, mais precisamente no Morro do Timbau, porém, apenas no final da década de 1970, pressionada por diversos setores da sociedade, a ditadura militar deu início ao processo de urbanização no Complexo da Maré. De acordo com dados do Instituto Pereira Passos, estudo feito entre 28 favelas cariocas, o Complexo da Maré encontra-

se na 11ª posição no Índice de Qualidade de Vida Urbana (CENSO, 2000).

COMUNIDADES E ANOS DE OCUPAÇÃO	TOTAL DE HABITANTES
PARQUE UNIÃO	17.795
VILA PINHEIROS	15.485
PARQUE UNIÃO	15.399
BAIXA DO SAPATEIRO (1947)	11.467
NOVA HOLANDA (1962)	11.295
VILA DO JOÃO (1982)	10.651
RUBENS VAZ (1961)	7.996
MARCÍLIO DIAS (1948)	7.179
TIMBAU (1940)	6.031
CONJUNTO ESPERANÇA (1982)	5.728
SALÇA E MERENGUE (2000)	5.309
PRAIA DE RAMOS (1962)	4.794
CONJUNTO DOS PINHEIROS (1989)	4.767
NOVA MARÉ (1996)	3.142
ROQUETE PINTO (1955)	2.514
BENTO RIBEIRO DANTAS (1992)	2.199
MANDACARU	424
MARÉ TOTAL:	132. 176

Figura 1: Dados retirados do Censo Maré 2000. Estima-se hoje que a população total dos bairros esteja em torno de 150 mil moradores. Devido à falta de precisão quanto ao ano de ocupação de algumas comunidades, algumas destas encontram-se sem este dado.

Suas 17 comunidades estão distribuídas em pouco mais de 800 mil m² e formam o chamado Complexo da Maré. O *status* de bairro Maré veio em 1994, sendo a 30ª Administração Regional responsável por este complexo, abrangendo tanto os conjuntos habitacionais quanto as áreas de antigas favelas. Atualmente, a Maré é o maior complexo de favelas do Rio de Janeiro e um dos espaços populares mais conhecidos do país. Infelizmente, a fama é consequência dos precários indicadores sociais que caracterizam a região. Para ser um pouco mais exata quanto a sua localização, ela fica junto a Baía de Guanabara, Avenida Brasil e principais vias de acesso a cidade, ocupando uma presença significativa no imaginário carioca.

A história da Maré começa mesmo nos anos de 1940, com o desenvolvimento industrial do Rio de Janeiro. Neste período, a cidade recebeu um grande número de migrantes nordestinos, em busca de trabalho. Neste período, a região da Leopoldina já havia se transformado em núcleo industrial. No final da década de 40, já havia palafitas e alguns barracos de madeira sobre a lama e a água, uma vez que esta região era alagada. Os primeiros focos de povoação foram onde hoje se localizam as comunidades do Timbau, Baixa do Sapateiro e Parque Maré, onde tinha o único lugar com de terra firme. Este cenário só começou a mudar no início dos anos 80.

A construção da Avenida Brasil (concluída em 1946) foi determinante para a ocupação da área, que prosseguiu pela década de 1950, resultando na criação de outras comunidades como Rubens Vaz e Parque União. Já nos anos 60, um novo fluxo de ocupação da Maré começou. Durante o Governo Estadual de Carlos Lacerda

(1961-1965), foram realizadas obras de modernização na Zona Sul da cidade com a consequente erradicação de favelas e remoção de sua população para regiões distantes do município. Neste momento, esta população foi removida para habitações 'provisórias' construídas na Maré. Com isso, surgia a comunidade de Nova Holanda.

O início dos anos 80 foi marcado pela primeira grande intervenção do Governo Federal na área: O Projeto Rio, que previa o aterro das regiões alagadas e a transferência dos moradores das palafitas para construções pré-fabricadas. São hoje as comunidades da Vila do João, Vila do Pinheiro, Conjunto Pinheiro e Conjunto Esperança. Nos anos 80 e 90, foram construídas as habitações de Nova Maré e Bento Ribeiro Dantas, para transferir moradores de áreas de risco da cidade. Já a pequena comunidade inaugurada em 2000 pela prefeitura e batizada pelos moradores de Salsa e Merengue é tida como uma extensão da Vila do Pinheiro.

Em meio a tantas transformações e diferenças, constituiu-se nesse Complexo uma rede de diferentes identidades, onde em uma mesma comunidade, com inúmeras características semelhantes, no que diz respeito às condições econômico-sócio-políticas, as diferenças e diversidades, principalmente culturais, não podem ser ignoradas, ou seja, a palavra homogeneidade não tem espaço nesse contexto.

Após apresentar alguns pontos sobre o Complexo da Maré, irei apontar alguns aspectos sobre os CIEPs.

2 | E O CIEP, QUAL SUA HISTÓRIA?

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) foram criados na década de 1980, período de transição e de profundas transformações que envolveram, praticamente, quase todos os setores da vida institucional do Brasil. Nesta década, percebeu-se uma enorme agitação, organização ou reorganização no campo educacional em prol de um ensino público de maior qualidade.

Nesse período de transição política por que passava o país, os partidos políticos, aliados à necessidade de resolver os graves problemas educacionais e envoltos em uma concepção de que a educação seria o caminho para melhorar a situação geral do Brasil, fizeram da educação a bandeira de seus programas. Foi exatamente nos partidos políticos que educadores encontraram um veículo de mudança para a Educação, implementando muitas propostas nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro.

Grande parte dos projetos educacionais priorizava o prolongamento do tempo diário da criança na escola. Nesta concepção nasceu o CIEP - Centro de Educação Pública - originalmente implantado no Estado do Rio de Janeiro no governo estadual de Leonel de Moura Brizola (PDT). Brizola, como era mais conhecido, assumiu em 1983, o governo estadual do Rio de Janeiro, elegendo a educação como prioridade de seu governo, juntamente com o seu vice, professor Darcy Ribeiro, que se incumbiu da implantação dos CIEPs, na tentativa de fazer desses Centros uma marca de progresso

e democratização.

O período entre 1983 a 1985 foi o momento de planejamento e construção. Professores e intelectuais discutiram as metas do PEE - Programa Especial de Educação e juntamente com o início das obras dos CIEPs projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer. A implantação, propriamente dita, data de abril de 1985 a março de 1987, período que marcou a inauguração de quase 150 CIEPs no Estado e no Município do Rio de Janeiro (RIBEIRO, 1995). Leonel Brizola foi novamente eleito ao governo estadual do Rio de Janeiro em 1991 retomando o projeto dos CIEPs, através do 2º PEE, novamente sob a orientação de Darcy Ribeiro, concluindo e inaugurando novos Centros Integrados que chegaram ao número de 500 unidades espalhadas pelo Estado (RIBEIRO, 1995). Os Centros ganhavam força e cada vez mais legitimidade frente à população.

A proposta de funcionamento dos CIEPs divulgava um atendimento ao aluno de oito horas comportando cerca de 1000 alunos por unidade, e tinha como característica muito marcante, além do período em tempo integral, a arquitetura curiosamente moderna de seus prédios desenvolvidos por Oscar Niemeyer.

O CIEP padrão possuía três blocos. No principal, com três andares, encontravam-se as salas de aula, a cozinha, o refeitório e o centro médico, além das áreas de recreação. No segundo bloco, o salão polivalente, ficava o ginásio coberto com quadra, arquibancada e vestiários. No terceiro, ficava a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes. Há prédios menores devido à dimensão dos terrenos, onde foram construídos, neste caso, o CIEP compacto que é composto apenas pelo prédio principal, ficando no terraço a quadra coberta, os vestiários e a biblioteca. Importante colocar que esses eram os CIEPs pensados, mas nem todos, apresentavam essa estrutura que faziam do CIEP um símbolo (RIBEIRO, 1986).

Originalmente, os CIEPs tinham a preocupação de serem instalados nas regiões mais carentes e nas chamadas favelas do Estado do Rio de Janeiro, mas também foram implantados em regiões que não tinham as características da pobreza que o projeto pensava em um primeiro momento.

Já em relação à proposta pedagógica, o elo integrador das diferentes áreas do currículo foi atribuído à língua materna. De acordo com Ribeiro (1986), são sete os eixos norteadores desta proposta. São eles: a vontade política, onde todos os alunos devem ter igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem; a gestão e decisão na (pela) Escola, que seria a democratização das relações de poder dentro da escola com a composição de uma direção colegiada; a cultura, que seria o conhecimento trabalhado pela escola, que pertence, quase que integralmente aos setores dominantes da sociedade, sendo que as crianças de camadas populares têm uma bagagem distante destes ensinamentos que reside, basicamente, nos conhecimentos e habilidades construídos na luta pela sobrevivência; a especialização dos conteúdos, vista como a discussão e adoção de conteúdos mínimos para todos os CIEPs; unificação dos conteúdos e métodos de ensino; interdisciplinaridade, vista aqui

como o que se articula interdisciplinarmente, formas de se produzir o conhecimento e a lógica na construção do saber que se quer socializar, utilizando a língua portuguesa como o elo integrador; e por último a avaliação, que é transformada em instrumento para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico (RIBEIRO, 1986).

Segundo Lima (1988), os CIEPs seriam voltados para as crianças das classes populares, tentando atender suas necessidades e interesses. A filosofia dos CIEPs propõe a educação integral, como único processo de construção de uma verdadeira cidadania, buscando assim a transformação social:

No cotidiano dos CIEPs não é mais possível pensar em educação como um momento pré-fixado na vida de cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão de cultura. (RIBEIRO, 1986, p. 25).

Foi sobre as bases apontadas acima, que os CIEPs se fundamentaram, trazendo um pensamento de mudança para a sociedade. Contudo, faz-se necessário uma análise mesmo que breve sobre alguns aspectos dessa sociedade, mais propriamente dita da sociedade e seus reflexos na educação, pois pensar hoje, em negar que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução da ordem do capital estão intimamente ligados, seria no mínimo um equívoco.

3 | A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE CAPITALISTA

Segundo Diker (1997), a organização dos sistemas educativos da sociedade está vinculada a garantia de integração de todos os cidadãos à economia capitalista de mercado, ou seja, faz da educação uma ferramenta para a formação do trabalhador, promovendo uma educação para o trabalho:

O que queremos destacar é a aplicação da lógica empresarial ao âmbito educacional, isto é, considera a escola e os professores como instituições e empregados envolvidos na produção de bens e serviços [...] apresenta problemas tanto políticos quanto técnicos, vinculados com o desconhecimento da especificidade da ação educativa (DIKER, 1997, p. 216).

Ainda segundo Diker, “o sistema educacional e a prática cotidiana das escolas se modificam como produto da vontade daqueles que detêm o poder, expressada em leis, regulamentações e decretos” (1997, p. 226). Nesse sentido, deveríamos pensar quem são os atores sociais responsáveis pela elaboração dessas leis, decretos e regulamentações. Não se trata aqui de elaborar uma teoria da conspiração, mas de refletir sobre os interesses que predominam dentro da educação, seu viés político e seu caráter social.

A forma como as instituições educacionais estão organizadas é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto. Segundo Mészáros (2005), as relações sociais de produção reificada sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente,

uma vez que só o fazem porque os indivíduos interiorizam as pressões externas, adotando perspectivas gerais da sociedade. Neste contexto, o ideal educacional surge como um simples meio para um fim maior, que seria a manutenção dos pressupostos do capital, onde o homem torna-se apenas mais um indivíduo isolado no mundo capitalista, egoísta e seletivo. A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais.

Em seu livro *A teoria da alienação em Marx*, Mézáros (2006, p.275) faz a seguinte colocação: “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. Os processos de reprodução da sociedade capitalista são muito fortes e presentes nas instituições formais de educação.

Mézáros (2005) ao parafrasear uma epígrafe de José Martí, no que diz respeito à educação institucionalizada, nos diz que as soluções não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais, ou seja, as soluções devem partir do macro, do econômico, para somente assim, atingir as esferas mais particulares da sociedade:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZAROS, 2005, p.35).

Fazendo uma análise sobre a questão da reprodução da sociedade pelas instituições educacionais, entendo que toda sociedade necessita de um sistema próprio de educação, sistema esse que, de alguma forma, dentro de um consenso de formulações, reproduz em escalas sempre ampliadas às atividades produtivas que cercam o complexo sistema educacional da sociedade, que além destas formulações e reformulações, produz e reproduz valores nos quais os indivíduos ‘definem’ seus próprios objetivos.

Segundo Claudius Ceccon *et al* (2002), não há como ignorar que as instituições de ensino são “uma peça de uma engrenagem maior” (p. 80), pois são partes integrantes dessa sociedade, em que a regra de comportamento é definida com base na orientação de “cada um por si e salve-se quem puder” (p. 81). Ou seja, a educação é reprodutora da ideologia dominante, e dentro dos moldes de produção e reprodução da sociedade, a educação é fundamental para a reprodução da ideologia dominante, exercendo influência sobre os indivíduos desde os mais tenros anos do processo educativo, estabelecendo e restabelecendo ano após ano, o processo de alienação que perdurará até a inserção e permanência no mercado de trabalho e por toda a vida do indivíduo. Esse indivíduo passa toda sua vida internalizando valores mercantis impostos pela sociedade capitalista:

Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser introduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, adequando a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. [...] ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais (MÉSZÁROS, 2005, p. 44, 45).

Não estamos, de maneira alguma, atribuindo à educação a responsabilidade por todos os problemas do mundo, até porque, apesar de as instituições formais de educação serem parte importante do sistema de internalização dos valores mercantis regidos pelo capital, ela é apenas uma parte desse grande sistema que é o sistema de produção capitalista. O indivíduo que faz parte desse enorme e complexo sistema está constantemente em contato com os mais diferentes tipos de instituição além da instituição escolar, como, por exemplo, as instituições religiosas, familiares, as de cunho cultural, dentre outras.

Ainda de acordo com a análise de Mézáros (2005), a educação não é a força ideologicamente primária que consolida todo o sistema capitalista, nem tampouco é capaz de, por si só, fornecer uma explicação sistematizada ou fornecer uma alternativa para a situação imposta pelo poder do capital. O que é discutido aqui, é que, além da reprodução, numa escala ampliada das atividades produtivas e dos valores mercantis, o sistema educacional da sociedade capitalista, também é responsável pela:

[...] produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade da mercadoria como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos contribuem para manter uma concepção do mundo e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2006, p. 263- 264).

Podemos entender que a educação como processo de interiorização de valores para o mundo, significa o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o indivíduo como mercadoria. Com isso, através da aceitação das condições ditadas pelo capital e pela interiorização dos valores instituídos pela sociedade mercantilizada, podemos pensar nas inúmeras relações que se estabelecem entre a educação e a sociedade e vice-versa.

Analisando, também, a questão da mercantilização Sílvio Claudio Souza (2005) afirma a orientação da sociedade capitalista no sentido da mercantilização da educação e dos indivíduos, onde através do discurso mercantil:

A compreensão que o indivíduo passa a ter da sociedade é filtrada por meio dos óculos da 'educação mercantil'. Essa compreensão impede que o indivíduo perceba a relação indivíduo-sociedade como uma relação política e **econômica** (SOUZA, 2005, p. 65, grifo do autor).

Nessa ordem econômica, o indivíduo é tratado como uma mercadoria que possui

os atributos e as possibilidades de quaisquer bens produzidos na sociedade. Souza (2005) sugere, ainda, que essas dinâmicas de mercantilização da vida, do indivíduo e de transmissão dos valores e padrões capitalistas afetam diretamente a educação. Nesse sentido, Milton Santos (2007) afirma que a ordem capitalista torna a prática educativa uma prática que ajuda a ampliar a desigualdade social, a preparar para o exercício de uma profissão, a educar para o consumo:

[...] a educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para vida (p. 154).

No que tange as interferências e influências que acontecem entre a sociedade e a educação, seria equivocado pensar em uma modificação ou organização interna das estruturas educacionais sem uma análise um pouco mais abrangente que reflita a sociedade capitalista como um todo, ou seja, suas relações sócio-político-econômicas. Uma reformulação significativa da educação seria praticamente inviável, sem uma correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educativas devem cumprir suas funções.

Após considerar a educação e as instituições educacionais de maneira geral, iremos nos deter apenas em uma instituição com o intuito de problematizar a forma de funcionalidade dos CIEPs e a maneira como às questões próprias da educação como currículo, teoria e prática educativa são abordadas nesse espaço.

Assim como foi feito no primeiro momento do texto, onde partimos de uma discussão macro sobre a sociedade capitalista de maneira geral, para uma discussão do micro, onde foram observados alguns aspectos sobre o Complexo da Maré e os CIEPS, tentarei fazer agora uma colocação breve sobre a relação educação e interesses capitalistas nesse contexto, mas especificamente no que diz respeito aos CIEPs.

O diagnóstico contido no *Livro dos CIEPS*, de Darcy Ribeiro (1986), sobre a situação da educação pública no país pauta-se sobre um caráter essencialmente político, pois os problemas de administração escolar ou de orientação técnico-pedagógica são apresentados como consequência de uma ordem social que não se interessa de fato pela realização de uma obra educacional consistente.

Descartando interpretações que poderiam chegar a desculpar o desastre dentro do processo educacional como sendo o preço necessário pago pela expansão, a análise de Darcy Ribeiro apela para causas mais longínquas e profundas que se encontrariam na própria formação histórica do Brasil enquanto nação, ou seja, no modelo colonial escravista (RIBEIRO, 1986). Toda a sociedade brasileira estaria, ainda hoje, marcada pela experiência da escravidão.

O Brasil construiu escolas, pois não havia como não fazê-lo, uma vez que a República, o liberalismo, e, após 1930, os ideais de desenvolvimento nacional autônomo, assim o exigiam. Entretanto:

[...] não houve até hoje o desejo de que o nosso povo se educasse, se alfabetizasse, pois educação implica em dividir, em reconhecer o outro, em ouvir e ser ouvido, em aceitar e em respeitar opiniões diferentes das nossas, em partilhar com todos o que é direito de todos (RIBEIRO, 1986, p. 62).

A escola que resultou dessa ambiguidade é, ainda segundo o autor, elitista e estruturada mais para expulsar do que para absorver as crianças das classes populares, na medida em que as trata como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados. O grande desafio, hoje, seria o rompimento com essa atitude falsa e desonesta da escola pública brasileira e a sua reestruturação em função do mundo real, do mundo que preconiza o trabalho, o mercado, as competências e habilidades, ou seja, o capital.

As demandas das transformações da sociedade fazem com que a educação torne-se cada vez mais um aparelho de reprodução que traz consigo o mito de que o mundo está *para todos*, ao alcance das mãos. A educação é apresentada como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças são aprofundadas. Dentro dessa ideia de homogeneização, é constitutiva da sociedade a forma como a informação é oferecida ao povo, em virtude dos discursos únicos do mundo, informação manipulada que expressam a ideologia dominante, e a emergência do capital como motor da vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termino esse trabalho sem respostas em relação ao caminho que a educação tem pela frente, tanto com relação ao seu papel reprodutor, quanto com relação a sua submissão aos valores mercantis que sustentam a sociedade. Na verdade, terminarei com algumas perguntas. Será que a educação continuará atrelada aos processos sociais de maneira acrítica e abstrata? Como deveria agir o poder público frente às demandas da educação atual? Quais políticas públicas deveriam ser implementadas para uma educação verdadeiramente crítica? E para fechar esse ciclo de perguntas, utilizo novamente um questionamento de Gabriela Diker, já utilizado, no início desse trabalho. Como respeitar as diferenças através de uma instituição cuja estrutura é profundamente homogeneizante? E ainda acrescento: como respeitar as instituições escolares frente às manobras de interesse das políticas públicas?

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o Pós- Estado do bem estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 25, n. 89, 2004.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CECCON, C et al. **A vida na escola e a escola da vida**. 36^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. e SANTOS, E. S.(orgs.). **Identidade social e a constituição do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

LIMA, V. M. **CIEPS: a re-invenção da escola pública?** Rio de Janeiro: UFF, 1988.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, A. C. **Cotidiano e cultura escolar: currículos praticados e emancipação social nos CIEPS do Complexo da Maré**. Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, D. et al. O Novo Livro dos CIEPs, In: **Carta 15**, publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do Senado, 1995.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora Edusp, 2007.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Balanço da Educação no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: [s.n], 1994.

SOUZA, S. C. **Educação: mercadoria ou projeto civilizatório?** Rio de Janeiro: Maanaim, 2005.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raci

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-095-7



9 788572 470957