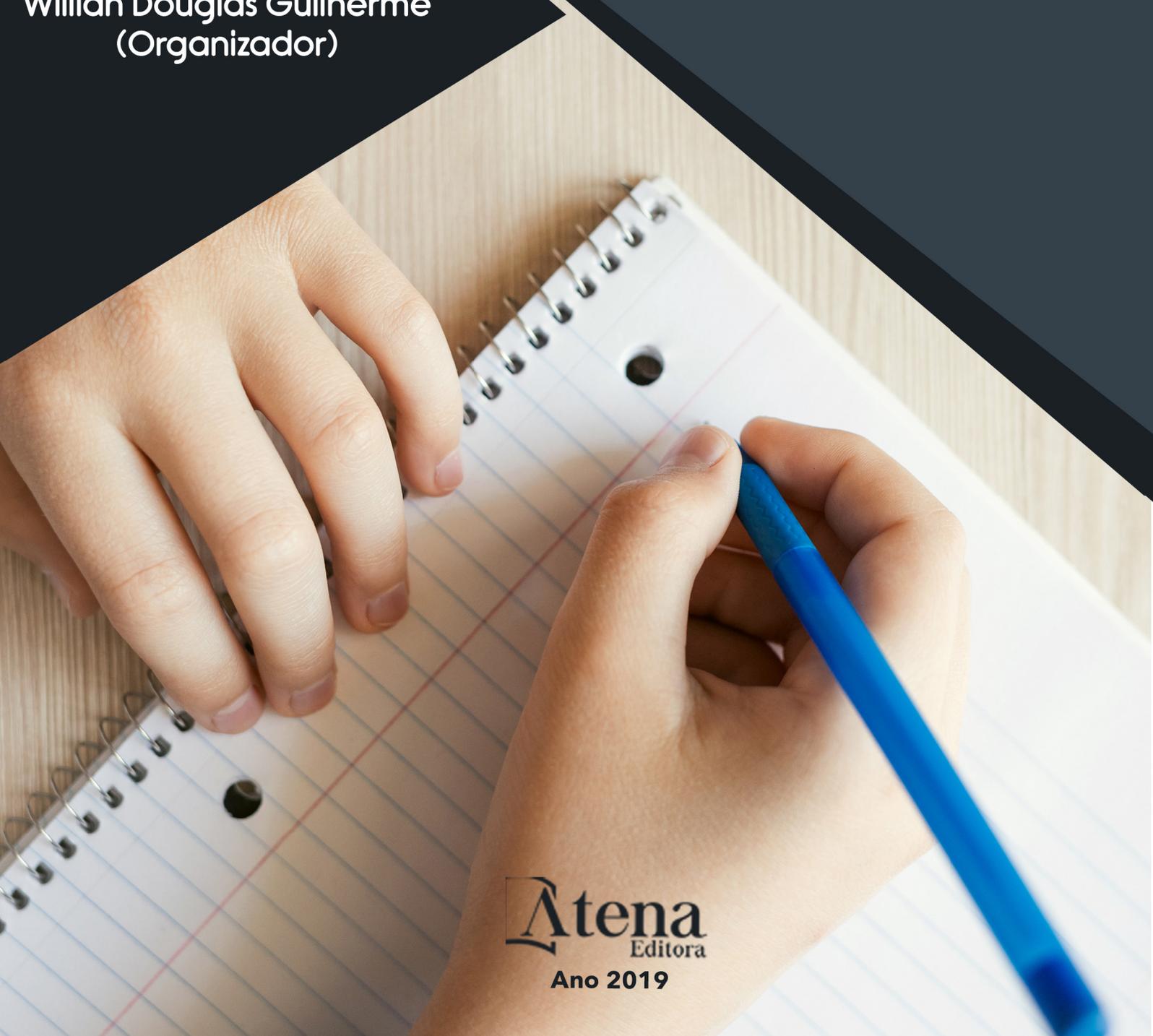


Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12

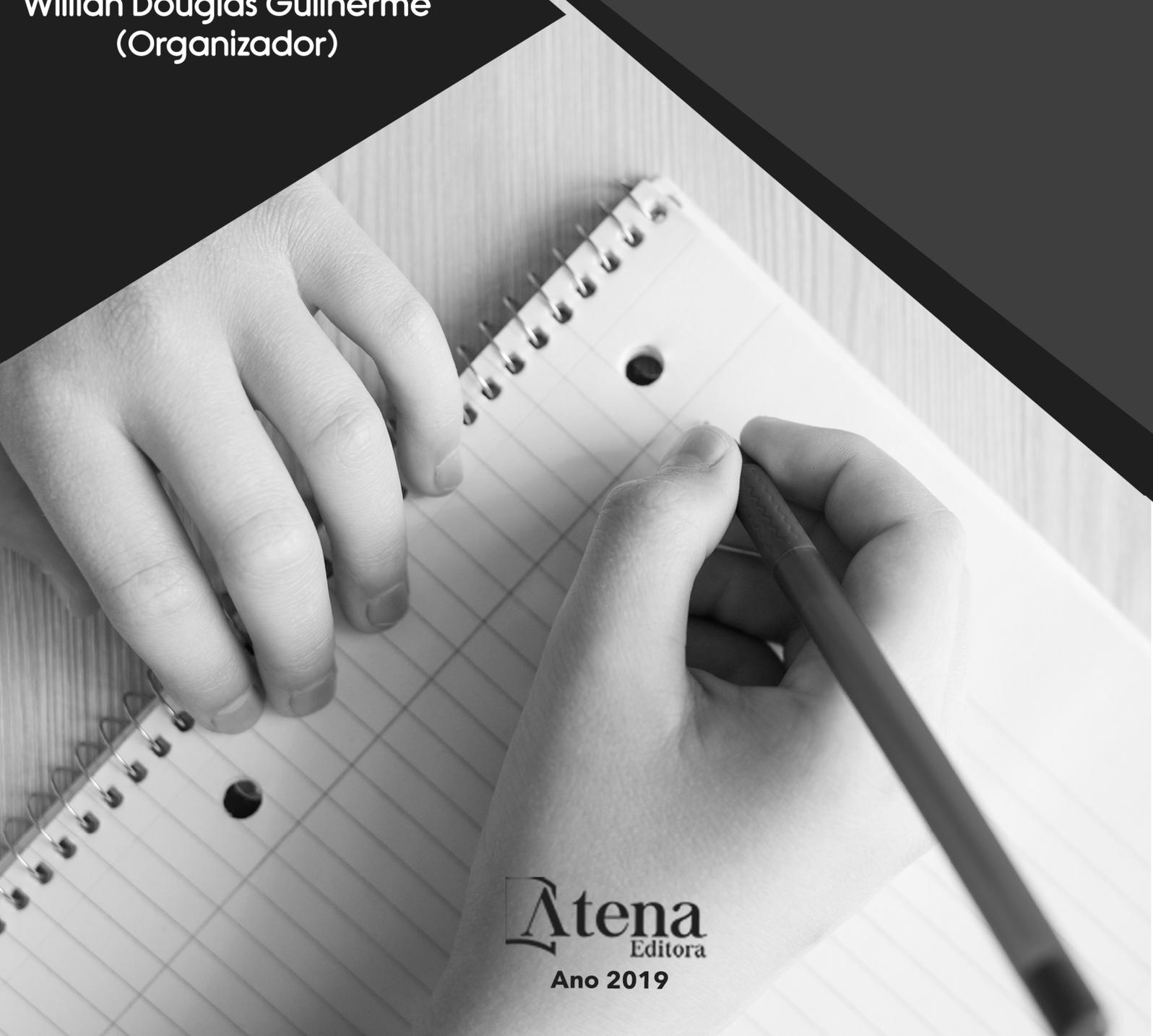
Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 12 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 12)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-758-1 DOI 10.22533/at.ed.581191211</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO FREIRIANA NO ENSINO SUPERIOR: A RESISTÊNCIA COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO	
Juliana Fonseca de Oliveira Neri Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.5811912111	
CAPÍTULO 2	15
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DO UNIFOR-MG NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Elizabeth Rocha de Carvalho Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.5811912112	
CAPÍTULO 3	25
APLICAÇÃO DO TBL (TEAM BASED LEARNING) NA DISCIPLINA CIRCUITOS ELÉTRICOS II	
Geraldo Motta Azevedo Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912113	
CAPÍTULO 4	29
AS MÁSCARAS DA PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO	
Marciléia Egidio Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912114	
CAPÍTULO 5	42
AVALIAÇÃO E MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Sandra Regina D'Antonio Verrengia Pedro Gabriel Papa Torelli Wellington Rodrigues Emídio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912115	
CAPÍTULO 6	51
AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DAS APRENDIZAGENS EM UM PROJETO INTEGRADOR: A UTILIZAÇÃO DA ESCALA LIKERT PARA A MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM PROJETO INTEGRADOR	
Carlos David Pedrosa Pinheiro Marcos Antônio das Chagas Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.5811912116	
CAPÍTULO 7	62
COMBINAÇÃO DE SALA DE AULA INVERTIDA COM EDUCAÇÃO <i>HANDS ON</i> : UMA NOVA FORMA DE APRENDER SOBRE CÓDIGO GENÉTICO E SÍNTESE PROTÉICA	
Amanda Santos Franco da Silva Abe Andréa Castro de Lacerda Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.5811912117	

CAPÍTULO 8	68
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E REFERENCIALIDADE SIMBÓLICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA EGRESSA DO CURSO TÉCNICO EM ANÁLISES QUÍMICAS	
Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912118	
CAPÍTULO 9	80
EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS DE CRATEÚS	
Natália Viviane Santos de Menezes	
Tamyllle Kellen Arruda Prestes	
Deysiele Bezerra Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.5811912119	
CAPÍTULO 10	89
FIES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-HISTÓRICA	
Rodrigo Meleu das Neves	
Denise Lindstrom Bandeira	
Nalú Farenzena	
DOI 10.22533/at.ed.58119121110	
CAPÍTULO 11	97
O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA	
Sandra da Silva Kinalski	
Luciane Cezar Padilha	
Sandra Leontina Graube	
Vivian Lemes Lobo Bittencourt	
Eliane Raquel Rieth Benetti	
Marinês Tambara Leite	
Leila Mariza Hildebrandt	
DOI 10.22533/at.ed.58119121111	
CAPÍTULO 12	107
O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR	
Marlene Lima Temponi	
Kíssila Zacché Lopes Andrade	
Lissandra Lopes Coelho Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121112	
CAPÍTULO 13	113
PERCEPÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NO BRASIL	
Alexey Carvalho	
Maria Alzira de Almeida Pimenta	
DOI 10.22533/at.ed.58119121113	

CAPÍTULO 14	127
REFLEXÕES DOS ALUNOS CONCLUINTEs DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, NA MODALIDADE EAD, DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	
Emerson dos Santos Lima Andréa Karla Ferreira Nunes Alessandra Conceição Monteiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.58119121114	

PARTE 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 15	138
A ENUNCIACÃO DA DIFERENÇA CULTURAL NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CURRÍCULO ESCRITO E SEUS USOS	
Denise da Silva Braga	
DOI 10.22533/at.ed.58119121115	
CAPÍTULO 16	151
A EXPANSÃO DA MODALIDADE EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LICENCIATURA	
Luís Fernando Correia Célia Regina Vieira Souza-Leite	
DOI 10.22533/at.ed.58119121116	
CAPÍTULO 17	162
LIMITES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO	
Silvana Elisa de Moraes Schubert Maria de Fátima Rodrigues Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.58119121117	

PARTE 3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

CAPÍTULO 18	176
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A (TRANS)FORMAÇÃO NA REALIDADE DOS EDUCANDOS DA EJA: CUIABÁ 300 ANOS	
Angélica Kury Barros Loedilza Milícia da Silva Marilene de Souza Carvalho Zeile Lima de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.58119121118	
CAPÍTULO 19	188
CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA PERSPECTIVA DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA	
Cristino Cesário Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121119	

CAPÍTULO 20	202
MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO PROJovem URBANO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA	
Jessica Thomazini Joyce Mary Adam	
DOI 10.22533/at.ed.58119121120	

PARTE 4 - HISTÓRIA E POLÍTICA

CAPÍTULO 21	214
CRÍTICOS DO <i>ETHOS</i> MODERNO E CAPITALISTA: POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO? (!)	
Patrícia Maria Guarnieri Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121121	
CAPÍTULO 22	229
DA REPÚBLICA E A ESCOLA REPUBLICANA	
Gian Eligio Soliman Ruschel Vânia Lisa Fischer Cossetin	
DOI 10.22533/at.ed.58119121122	
CAPÍTULO 23	245
DISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: O HOMEM DE LATA X O HOMEM DILATA	
Adriana Martins Ianino	
DOI 10.22533/at.ed.58119121123	
CAPÍTULO 24	264
O INGLÊS EM ALERTA: A EXPANSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO SÉCULO XIX	
Elaine Maria Santos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121124	
CAPÍTULO 25	275
"O QUE ACONTECEU AINDA ESTÁ POR VIR": A MÚSICA "ÍNDIOS" E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL	
Fábio Chilles Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.58119121125	
CAPÍTULO 26	291
O TEMOR DA RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMA FINANCIAMENTO PÚBLICO EDUCACIONAL NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO	
Roberta Maria Bueno Bocchi	
DOI 10.22533/at.ed.58119121126	
SOBRE O ORGANIZADOR	303
ÍNDICE REMISSIVO	304

A EDUCAÇÃO FREIRIANA NO ENSINO SUPERIOR: A RESISTÊNCIA COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO

Juliana Fonseca de Oliveira Neri

Universidade Metropolitana de Santos
Santos – SP

ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8104-2629>

Mariangela Camba

Universidade Metropolitana de Santos
Santos – SP

ID Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8784-6778>

RESUMO: O objeto de pesquisa deste artigo é a formação inicial de professores no ensino superior (curso de pedagogia e licenciaturas) diante da onda neoconservadora. As questões que permeiam as reflexões nele colocadas são: Como afirmar princípios freirianos na formação de professores no ensino superior num contexto de crescente onda neoconservadora? Quais contribuições a afirmação dos princípios freirianos traz para a formação de professores no ensino superior (pedagogia e licenciaturas)? A teoria crítica é o modelo teórico utilizado como fundamentação. A abordagem metodológica utilizada na reflexão e na prática aqui descrita foi a mediação crítica sobre o assunto com um público diferenciado e participativo. As categorias principais que permeiam o artigo são resistência, conscientização e coletividade, na teoria freiriana, como alternativas à onda neoliberal. Como resultado, é possível concluir que o aprofundamento do estudo na teoria

freiriana promove uma formação humanista nos alunos do ensino superior que, no momento, se preparam para exercer a função docente e, dessa forma, busca engajá-los na luta permanente contra a opressão.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Ensino superior. Formação de professores. Neoconservadorismo. Resistência.

FREIRIAN EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: RESISTANCE AS A WAY OF TRANSFORMATION

ABSTRACT: The research object of this article is the initial formation of teachers in higher education (pedagogy course and undergraduate courses) in the face of the neoconservative wave. The questions that permeate the reflections posed in it are: How to affirm Freirean principles in teacher education in higher education in a context of growing neoconservative wave? What contributions does the affirmation of Freire's principles bring to teacher education in higher education (pedagogy and undergraduate degrees)? Critical theory is the theoretical model used as a foundation. The methodological approach used in the reflection and practice described here was the critical mediation on the subject with a differentiated and participatory audience. The main categories that permeate the article are resistance, awareness and

collectivity, in Freire's theory, as alternatives to the neoliberal wave. As a result, it is possible to conclude that the deepening of the study in Freire's theory promotes a humanistic formation in the students of the higher education that, at the moment, are preparing to exercise the teaching function and, thus, seeks to engage them in the permanent fight against the oppression. .

KEYWORDS: Paulo Freire. University education. Teacher training. Neoconservatism. Resistance.

1 | INTRODUÇÃO

Promover o estudo do legado freiriano no ensino superior num momento histórico de recrudescimento do conservadorismo em nível nacional e internacional caracteriza-se como uma forma de resistência. O desconhecimento ou o conhecimento raso da obra do intelectual brasileiro mais traduzido e estudado internacionalmente é um problema que demanda a análise das relações desse fenômeno com a onda neoconservadora e a superação dessa falha na formação inicial de professores. Dessa forma, promover momentos de reflexão sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido denotou-se imprescindível, no ano de 2018, com os estudantes do curso de pedagogia e das licenciaturas na Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), visando a uma formação qualificada em seu caráter humanista e crítico.

Se a universidade sintetiza a realidade humana em seu conjunto (SAVIANI, 1980, p. 73), nela transparece o embate entre o pensamento progressista (voltado para a afirmação de direitos civis e sociais, para os direitos humanos, para a justiça social) versus o pensamento economicista (em que predominam ideais neoliberais, os interesses do mercado, a generalização de uma lógica normativa de estado mínimo que se impõe alcançando o mais íntimo das subjetividades). Para Saviani (1980), a universidade, enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais; é uma expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, a síntese de múltiplas determinações históricas, sociológicas, políticas, econômicas, culturais.

Os desafios impostos para a formação de professores no ensino superior, diante da onda neoconservadora, são muitos. Bobbio, Matteucci e Pasquino (2000) apontam, no *Dicionário de Política*, o termo conservadorismo significando uma complexa tendência histórica ocidental que se opõe ao progressismo. Trata de um conjunto de “[...] ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e de seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraparte das forças inovadoras de funcionamento” (BONAZZI, 2000, p. 242). Nessa linha de raciocínio, a onda neoconservadora foi caracterizada no editorial da revista *Educação & Sociedade* como um retrocesso político de estratégicos ataques às conquistas dos direitos sociais e aos direitos humanos, de dimensões inigualáveis:

Os estratégicos ataques às conquistas sociais e aos direitos humanos compõem, na atual conjuntura, um quadro de retrocesso político de dimensões inigualáveis, se comparado ao período recente da sociedade brasileira que parecia encaminhar-se à superação de períodos históricos opressores, forjados por séculos de escravidão, de patrimonialismo e de relações sociais capitalistas altamente excludentes e autoritárias. Agora, impõe-se um movimento de liberalização das relações de, e no mercado, principalmente as que envolvem a contratação da força de trabalho e de ampliação da regulação sobre a vida privada. É essa conjuntura atual que a literatura crítica tem, de modo recorrente, designado como *onda conservadora*. (EDITORIAL..., 2017, p. 865).

Nesse sentido, questiona-se: Qual a função da universidade num cenário de avanço da onda neoconservadora na América Latina e no Brasil, então? Pensar a qualificação profissional voltada unicamente para o mercado se mostra insuficiente para proporcionar o conhecimento crítico, para evitar a instrumentalização e o imediatismo (GIROUX, 2010, p. 25). Na busca por proporcionar o adensamento das reflexões sobre a relevância e abrangência do ato educativo, a adoção de metodologias estimulantes, prazerosas, transformadoras e inovadoras com nossos alunos, para que suas práticas pedagógicas sejam significativas para os educandos com quem trabalham, assumimos o desafio de resistir à onda neoconservadora e promover reflexões sobre o legado freiriano. A inquietação que nos levou a promover o aprofundamento desses estudos pode ser colocada em duas questões: Como afirmar princípios freirianos na formação de professores no ensino superior num contexto de crescente onda neoconservadora? Quais contribuições a afirmação dos princípios freirianos traz para a formação de professores no ensino superior (pedagogia e licenciaturas)?

Nessa onda que traz retrocesso nas relações de trabalho, nas relações de mercado, que exalta modelos excludentes, autoritários e opressores, que amplia a regulação sobre a vida privada, a alternativa é resistir, promovendo a formação de professores numa perspectiva crítico-transformadora, adensando os estudos sobre o legado freiriano. Resistimos ao problematizar o pensamento hegemônico das habilidades e competências como algo benéfico para a sociedade (discurso que nasce enraizado no pensamento neoliberal) em detrimento à construção de saberes significativos para a intervenção na realidade. Essa problematização também é tarefa da formação de professores no ensino superior, dado que a União Europeia ainda está devedora de demonstrar a pertinência e coerência desse discurso e dessa prática educacional, conforme destacado por Chizzotti e Casali (2012 *apud* NERI, 2018, p. 51):

Em um cenário de disputas pela hegemonia política, o discurso das habilidades e das competências como algo benéfico para a sociedade se contradiz. Isso porque assumiu uma perspectiva utilitarista de currículo, de saberes operacionais voltados ao mercado de trabalho (com uso frequente do termo qualificação para o trabalho no sentido anglo-saxônico de *skill*, um atributo individual vinculado a uma tarefa, associado ao domínio de uma habilidade física ou manual) (CHIZZOTTI; CASALI, 2012), preterindo os conhecimentos e os valores sociais indispensáveis à formação

emancipadora dos educandos. Acirrada a disputa, ainda que o neoliberalismo seja a posição política vitoriosa no momento (CHAUI, 2011), Chizzotti e Casali (2012) ressaltam que a União Europeia ainda está devedora de demonstrar pertinência e coerência de seu discurso e de sua prática educacional, pois teria cumprido um papel que pouco vai além dos interesses que instrumentalizam a educação, reduzindo-a a uma prática social coadjuvante de um crescimento econômico, o qual pouco teria efetivamente a resultar em benefícios sociais no sentido mais democrático do termo.

A formação de professores nessa perspectiva utilitarista de currículo, de saberes operacionais, tarefas e associados a habilidades é congruente com políticas de formação conservadoras. Contrapõe-se a uma formação emancipadora, voltada para o fortalecimento de valores sociais e da reflexão crítica. Evidencia-se em propostas educacionais conservadoras quando afirmam uma formação técnica nas universidades desqualificando os princípios freirianos. É possível observar isso na proposta de governo do presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro (2018, p. 46):

Além de mudar o método de gestão, na educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. [...]. As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada. Fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa. Enfim, trazer mais ideias que mudaram países como Japão e Coreia do Sul.

A perspectiva utilitarista aparece nessa proposta de governo ao focar no avanço técnico, na produtividade; aparece no ideal de homem que se quer formar para a nação: um empreendedor, um empresário. A proposta não trata da formação do pleno desenvolvimento (previsto na LDB) do *ser mais*; ignora a humanização dos sujeitos e a emancipação, no sentido de “tirar a mão opressora” (GADOTTI, 2012), que são centrais na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Esse plano de governo se opõe com veemência a tudo isso ao propor “expurgar a ideologia de Paulo Freire”.

O desafio de formar professores no ensino superior, diante da onda neoconservadora que se fortalece no Brasil na candidatura e eleição do presidente Jair Bolsonaro em 2018, está presente na afirmação do pensamento freiriano como uma forma de promover o compromisso com a vida pública, com a escola básica pública (onde grande parte dos formados pelo ensino superior privado atuam). Ressaltar princípios freirianos nesse contexto é um desafio por se contrapor a valores corporativos, militares, fundamentalistas e a um modo de pensamento instrumental falido. Nesse contexto, resistimos enaltecendo a democracia, o senso de justiça, a centralidade do humano e dos direitos humanos para todos, conforme afirmado na *Pedagogia do Oprimido* e em toda obra freiriana. Nesse sentido, Giroux (2010, p. 29-30) destaca a responsabilidade do ensino superior de educar os estudantes a

desempenhar uma autoridade política e moralmente responsável, comprometida com a esfera pública democrática e convocando-os a agir, de acordo com um engajamento cívico fundamental, para a promoção do bem comum. Em outras palavras, trata-se de formar professores com o olhar voltado para a coletividade, para o bem comum e não centrada no empreendedorismo individual; trata-se do engajamento e compromisso com o que é público, para todos e não excludente (somente para alguns empreendedores individuais). Esse é o embate travado. É aqui que a teoria freiriana incomoda os conservadores: na formação da autoridade política moralmente responsável dos educandos, para que seu compromisso esteja engajado com a esfera pública democrática. Para Michael Apple (2006, p. 7), os atuais e aparentemente incessantes ataques realizados pelas forças conservadoras sobre qualquer coisa que seja “pública” em nossa sociedade documentam o quanto o processo se tornou politizado.

A deturpação da teoria e dos princípios freirianos que caracteriza o conservadorismo educacional fortalecido em 2018 afirma o pensamento freiriano como “doutrinação”, como “ideológico”. O conceito de “ideologia” pode ter vários significados. O significado sociológico concebe-a como um conjunto de ideias sustentadas por um grupo social, as quais refletem, racionalizam e defendem seus interesses e compromissos (institucionais, morais, religiosos, políticos ou econômicos). Nesse sentido, fortaleceu-se a necessidade de aprofundar a reflexão com os estudantes das licenciaturas e da pedagogia: Qual é a ideologia presente nas obras de Freire? Quais princípios ele defende em suas obras?

Sabendo que não existe neutralidade na educação e que todas as ações têm consequências que favorecem determinados grupos/posicionamentos em detrimento de outros, ressaltamos que toda ação é política. Se Freire já afirmava na *Pedagogia do Oprimido* estar ao lado dos “esfarrapados do mundo” e ao longo de toda a sua teoria ressaltou a importância de o educando desvelar as razões pelas quais as coisas estão como estão, ampliando sua visão crítica, é possível afirmar que a teoria freiriana se opõe à doutrinação, portanto não é doutrinadora. A teoria freiriana busca desvelar movimentos doutrinadores e alienantes integrando o educando ao conhecimento científico e exercitando seu pensamento crítico. Isso não se faz com professores formados exclusivamente de forma técnica (voltado para o fazer imediato e não para o pensar sobre o fazer), depositando saberes prontos nos educandos (por essa razão, chamada por Freire de bancária) numa escola que se diga “sem partido” (que favorece a um partido só) com conteúdos preconcebidos (desconectados da realidade do educando, da sua necessidade de saber para intervir no mundo).

Paulo Freire afirmava a educação como forma de despertar o educando para ler o mundo, para problematizar a realidade e para pensar formas de intervenção transformando o mundo, tornando-o mais justo. Assim, a teoria freiriana se assenta na formação da consciência sobre quem o sujeito é no meio em que ele vive e o que pode fazer para que esse meio possibilite o *ser mais* de todos os sujeitos,

suas potencialidades, sua dignidade, sua humanidade. Para Freire, as grandes transformações partem desse ponto. A alfabetização, para ele, era um modo de romper o silêncio daqueles que foram sócio-histórico-economicamente desfavorecidos, podendo então reescrever o mundo. Por isso a suposta aplicação de suas teorias nas escolas públicas brasileiras é alvo de críticas do presidente eleito pelo PSL, Jair Bolsonaro, e por sua equipe; comprometidos com o posicionamento neoconservador, com a centralidade do capital, eles se contrapõem e deturpam a teoria e os princípios freirianos. Cumpre, então, à universidade, comprometida com a formação humanista de professores, “des-inverter” esse processo, como dizia Saviani (1980, p. 77), submetendo o capital ao império dos homens.

Para contribuir com a reflexão sobre alternativas para esta inversão, este artigo sintetiza alguns princípios freirianos afirmados na formação inicial de professores no ensino superior com o intuito de que estes reinventem o legado na sua prática diária. O artigo também compartilha a mediação crítica das reflexões sobre os 50 anos da *Pedagogia do Oprimido* nas suas interfaces com a atualidade, destacando a Semana da Pedagogia como evento que foi a culminância desse processo vivido em 2018 com um público diferenciado e participativo.

2 | AFIRMAÇÃO DE PRINCÍPIOS FREIRIANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REINVENÇÃO DO LEGADO

São muitos os princípios e as inspirações que a teoria freiriana traz para a formação de professores no ensino superior. Serão destacadas aqui apenas três categorias que permeiam a ação dos formadores de professores nos cursos de pedagogia e licenciaturas e que influenciaram as escolhas das temáticas abordadas na Semana da Pedagogia: resistência, conscientização e coletividade. Tais categorias norteiam posicionamentos, escolhas, ações nos referidos cursos, que concretizam a reinvenção do legado freiriano cotidianamente e inspiram o compromisso dos graduandos com a mudança.

Resistir em tempos de predominância de valores neoliberais na sociedade (pragmatismo, individualismo, consumismo, por exemplo) é um ato que prevê conflitos. A recusa de submeter-se a esses valores implica num embate permanente de luta contra ideias dominantes, contra a manutenção do *status quo* que oprime. Essa premissa é permanente em todas as obras de Freire e esteve presente na formação inicial de professores no ensino superior.

Resistência como um ato de recusa de submissão, de não aceitação passiva da opressão, demanda que a formação de educadores se assente num profundo estudo histórico, social, político, econômico sobre a educação e a sociedade. Para Saviani (1980, p. 83), na forma humanizada, a educação ocupa lugar central no âmbito da universidade. De acordo com o autor, a formulação da pergunta “Como é produzida a

educação?” se constituiria num vasto programa de tarefas que a universidade passaria a cumprir com toda a seriedade, começando por desvendar o modo concreto pelo qual a educação se vincula à sociedade. Isso exige o que Freire chamava de rigorosidade metódica. Exige a promoção do pensar crítico do graduando sobre a razão de ser das coisas, uma sensibilização pela dor do outro, um olhar atento para as mais diversas formas de opressão presentes na nossa sociedade contemporânea. Mais do que isso, para resistir é preciso crer que é possível que seja diferente. Mais do que crer, é preciso criar, é preciso “fazer acontecer” as mudanças necessárias. Isso implica na formação de um educador com pensar inventivo, transformador, engajando o seu fazer cotidiano na briga permanente em favor da justiça social, da ética e do bem comum.

O educador formado para resistir reinventa cotidianamente um legado que não permite fazer concessões ao pragmatismo neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Compromete-se em aguçar o olhar para o outro – ponto permanente na formação de professores na Unimes. Num momento histórico, em que predomina uma “epidemia de cegueira”, ganância e individualismo, analisar situações de opressão e promover o comprometimento com a construção de possibilidades de superação, de gestar o inédito-viável é uma forma de resistir. Saramago (1995, p. 135) já alertava: “[...] como queres tu que continues a olhar para estas misérias, tê-las permanentemente diante dos olhos, e não mexer um dedo para ajudar?”. Para mover o mundo é preciso compreendê-lo dinâmico e mutável, é preciso resistir ao discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário. Portanto, resistência na formação de educadores no ensino superior implica em conscientização.

Conscientização na teoria freiriana vai muito além da tomada de consciência. Implica desenvolver um olhar crítico sobre a situação que se desvela no diálogo reflexivo, na construção de conhecimentos, na análise da realidade. Na teoria freiriana, fica nítido que o aprofundamento do pensar reflexivo é imprescindível na humanização dos sujeitos, mas ele não é suficiente. Para desenvolver o ser mais, os homens precisam estar engajados ativamente na transformação das situações opressoras. Isso se relaciona à práxis humana.

De acordo com Freitas (2010, p. 88, grifo da autora),

No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2003) aborda a conscientização explicitamente como a principal finalidade da educação, como uma forma de promover uma atitude crítica que comprometa a ação. Para ele,

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 2003, p. 40).

Assumir o compromisso de instigar a conscientização e o pacto com a transformação na formação de professores no ensino superior ratifica a natureza política da prática educativa na universidade. Concretiza as razões para que o educador se forme intelectualmente e como militante, ou seja, para que coloque os conhecimentos que construiu na universidade a favor da dignidade humana do educando, do bem comum, da justiça social. Isso implica que, ao longo de sua formação, assuma o seu posicionamento no embate contra as opressões vividas pelos educandos. Esta é uma tarefa histórica e social de resistência crítica, de retomada da universidade (GIROUX; GIROUX, 2004).

Nas reflexões de Giroux (2010), retomar a universidade sugere a necessidade de educadores tomarem uma posição sobre a finalidade e o significado do ensino superior e o seu papel decisivo na educação de estudantes para participar de uma democracia inclusiva. É uma chamada à ação para recuperar o ensino superior como uma esfera pública democrática, um espaço onde a razão, a compreensão, o diálogo, a crítica e o compromisso estejam disponíveis para professores e alunos; é uma tentativa de libertar a humanidade da obediência cega à autoridade e, no caso brasileiro, da crença em mitos.

Além da retomada do compromisso público da universidade, Giroux (2010, p. 36) também destaca que é fundamental que o ensino superior forneça aos seus alunos as competências fundamentais e o conhecimento, que lhes dê a oportunidade para se apropriarem da linguagem da crítica e da possibilidade, exercitando-as, conectando o que aprendem em sala de aula com a defesa de uma sociedade justa e uma democracia forte. Na teoria freiriana, isso aparece como algo que precisamos reaprender e realizar coletivamente.

As grandes questões que norteiam a teoria crítica da educação inspiram a reflexão sobre coletividade. Educar para quê? Por quê? A favor do quê? De quem? Educação é projeto societário, é construção cotidiana do mundo que queremos, é um projeto de cidadania para a nação (GADOTTI, 2008). Quero um mundo para poucos? Quero construir meu mundo individual sozinho? Quero uma educação que forme indivíduos (em vez de sujeitos) preocupados com o consumo, agindo conforme os ditames do mercado?

A teoria freiriana traz a educação como ato político e como trabalho coletivo, como uma construção permanente da postura dos sujeitos diante do mundo e dos homens. A postura perante o mundo que coloca o ser humano e o bem comum no centro subverte a ordem social que está vitoriosa no momento (CHAUÍ, 2011). Impacta todo o fazer humano no nível pessoal, micro e macroestrutural. Isso atrapalha o projeto neoliberal e conservador de mundo.

Num processo de conscientização, reconhecer a desumanização resultante do modo neoliberal e conservador de operar o mundo pode gerar o envolvimento dos sujeitos em atividades coletivas que visem à humanização do homem, à dignidade humana, ao bem comum para todos. Implica os sujeitos num processo de construção de ações transformadoras. Volta o fazer dos sujeitos para a construção histórica de uma nova sociedade.

Segundo Góes (2010, p. 78),

O capitalismo nos dividiu, fragmentou-nos. Precisamos, com urgência, reaprender a nos construirmos por inteiro. E para isso é preciso que desenvolvamos ações concretas que sejam realizadas coletivamente, e um conjunto de atividades que sejam colocadas à disposição das novas gerações para que elas percebam que o caminho não é único. E que não existe apenas um caminho, mas um jeito novo de caminhar, como nos ensina o poeta Tiago de Melo. Mas que novos caminhos se fazem ao andar. E podem ser muito mais prazerosos, podem dar muito mais sentido a nossas vidas do que o que a sociedade atual nos oferece.

A provocação dos alunos para o desenvolvimento de ações concretas que sejam realizadas coletivamente em resposta ao mundo “como está sendo” e efetivem a construção de um outro mundo possível teve sua culminância na Semana da Pedagogia, conforme será relatado a seguir.

3 | A SEMANA DA PEDAGOGIA, COMEMORANDO OS 50 ANOS DA *PEDAGOGIA DO OPRIMIDO*

As escolhas dos temas debatidos na Semana da Pedagogia se deram por atualizarem o pensamento freiriano, colocando-o a serviço da reflexão sobre os problemas da atualidade e do engajamento para a transformação de situações opressoras. Além disso, os temas abordados na Semana foram a culminância de um movimento formativo com ênfase na construção da criticidade e da humanização dos sujeitos. A ideia central foi escolher temas que tratassem de opressões da atualidade para fortalecer o engajamento dos professores em formação.

A Semana da Pedagogia reuniu professores e alunos de diversos cursos da Unimes (presencial e virtual), em mesas e palestras que abordaram os 50 anos da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. As reflexões trouxeram temas da atualidade com foco na reinvenção do legado de Paulo Freire descrito na sua principal obra. As mesas realizadas trataram dos seguintes temas:

- a) 50 anos da *Pedagogia do Oprimido* e a intervenção temática (palestrante: Dr. Alexandre Saul);
- b) 50 anos da *Pedagogia do Oprimido* e as relações raciais (Palestrante: Me. Djalma Lopes Góes);
- c) 50 anos da *Pedagogia do Oprimido* e a Educação Popular (Palestrante: Dra. Raiane Assumpção);

- d) 50 anos da *Pedagogia do Oprimido* e Educação em Direitos Humanos (Palestrante: Dra. Francisca Pini);
- e) 50 anos da *Pedagogia do Oprimido* e a escola pública (Palestrantes: Profa. Michele Rodrigues e Me. Wesley Araújo);
- f) 50 anos da *Pedagogia do Oprimido* e a EJA (Palestrantes: Dra. Sonia Couto Feitosa, Me. Nívia Zanardo, Me. Alessandra Rodrigues dos Santos).

Na abertura das mesas, no início de cada noite, foram transmitidos vídeos de Moacir Gadotti, Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha, do Instituto Paulo Freire, tratando da atualidade da obra que completa 50 anos e da reinvenção do legado freiriano.

O grande questionamento dos pesquisadores de Paulo Freire que palestraram ao longo do evento foi: Paulo Freire é atual ainda? Sua teoria ainda serve para a educação no presente? E para a educação do futuro? Ficou evidente, nas apresentações e discussões nas mesas, que os princípios freirianos permanecem imprescindíveis para as lutas travadas no campo educacional ainda hoje: humanização, transformação, presença criadora, ser mais, inacabamento, aprendizagem ao longo da vida, dialogicidade, educação focada na relação homem-mundo e na relação com a natureza, temas geradores e a valorização da cultura e dos saberes dos educandos, problematização da realidade, decisões coletivas, dodicência (alunos e professores ensinando entre si), projetos de vida coletivos, educar para transformar.

A intencionalidade educativa esteve presente em todas as falas. As escolhas educativas coerentes com os objetivos do mundo que queremos construir, com o nosso sonho de educação foram demarcadas: formar educandos competentes técnica e eticamente, educandos solidários, dialógicos, que exerçam a sua cidadania, que sejam sujeitos. Foi enfatizado que aprendemos em comunhão, mediatizados pelo mundo em que estamos inseridos (tanto educadores quanto educandos).

A função social do conhecimento foi enfatizada. O conhecimento na teoria freiriana não é neutro. Ele tem a função de permitir ao educando dizer a sua palavra, construir a sua autonomia, um conhecimento emancipador, transformador, conectado com a realidade do educando. Educar para transformar pressupõe um conhecimento orgânico e autêntico. Não transformamos o que não conhecemos. É preciso conhecer para poder transformar. Por isso aprofundamos as reflexões sobre o fazer da escola a partir dos temas geradores vindos da realidade do educando. Por isso debatemos as raízes históricas e sociais do racismo e todo o potencial educativo de transformar essa situação opressora tão presente nas escolas do nosso país. Por isso decidimos oportunizar aos alunos conhecer um pouco mais sobre a concepção de educação popular. Por isso reafirmamos a educação em direitos humanos como estratégia transversal e interdisciplinar para colocar a dignidade humana no centro. Por isso nos dedicamos a pensar a função social da escola pública enquanto projeto de nação, tecendo um olhar crítico sobre o sucateamento das políticas neoliberais e as

alternativas para fortalecer a escola pública popular. Por isso buscamos palestrantes que afirmassem a educação ao longo da vida, que problematizassem os currículos excludentes que têm gerado o distanciamento dos sujeitos da educação que lhes é oferecida, mantendo alto o índice de evasão escolar e aumentando a juvenilização da EJA. Por isso afirmamos a alfabetização na EJA a partir de temas relacionados ao trabalho dos educandos e de suas lutas por direitos.

O alcance do evento foi significativo. Além dos alunos das licenciaturas da Unimes (presencial e virtual), contamos com a presença de ex-alunos, trabalhadores do poder público da Baixada Santista (Rede Municipal de Educação de Santos, Rede Municipal de Educação de São Vicente), alunos da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, mestrado profissional de ensino em práticas docentes. O total de participantes alcançados na semana foi de 348 pessoas presencialmente e cerca de 2.600 acessos virtuais.

Além das palestras, ao longo da semana também recebemos, no prédio da Unimes, a exposição do Projeto Memória Paulo Freire (2005). A exposição consiste em 18 *banners* com textos, fotos e outras imagens que ilustram as diferentes fases da produção do pensamento freiriano: o tempo em que viveu em Recife, o golpe militar em 1964, os 16 anos de exílio e o retorno ao país em 1980. A exposição destaca a importância do legado para a educação popular brasileira e mundial e as principais questões defendidas por Freire. A exposição foi toda fotografada e disponibilizada na sala do evento na plataforma virtual para que os alunos que não tiveram possibilidade de visitá-la presencialmente pudessem ter acesso.

Os alunos, por orientação de seus professores, realizaram registros e sínteses de cada palestra. Ao final, deveriam produzir um texto que sistematizasse a Semana da Pedagogia, utilizando diferentes gêneros textuais: *memes*, *posts* em redes sociais, textos de jornal ou de rádio.

Uma das alunas optou por redigir uma carta à Paulo Freire, na qual pode ser observada uma síntese da leitura do momento histórico vivido em outubro de 2018, momento em que aconteceu a Semana da Pedagogia, alguns ensinamentos apreendidos no estudo da obra e uma avaliação desse tipo de formação. Segue um trecho ilustrativo:

Santos, 4 de novembro de 2018.

Caro amigo Paulo Freire,

Escrevo-lhe esta carta com profundo carinho e de forma muito saudosa. O senhor não imagina a falta que tem feito. Mesmo assim, ficaria muito feliz em saber o quanto está presente não somente na memória, mas na vida de muitas pessoas.

O cenário político que o Brasil está vivendo é bem caótico, acredito que não lhe espantaria já que em 1964 o senhor viveu coisas bem parecidas. Talvez se assustasse em ver a que nível de retrocesso chegamos e ficaria demasiadamente entristecido em ver que suas lutas, como de muitos bravos homens, foram banalizadas por uma juventude que pouco lê, pouco estuda, e por consequência disso perdeu seus ideais, e em lugar deles, adquiriu um discurso de ódio que lhe veio pronto e de maneira fácil, como quase tudo em nossa geração “fast food”.

Gostaria de ter notícias melhores para lhe dar, mas, em contrapartida, nunca suas palavras tiveram tanto significado, e como a nossa política e nossa história é cíclica, ao lermos suas obras, principalmente a tão célebre “Pedagogia do Oprimido”, temos a impressão que o senhor a escreveu há pouco, talvez porque o quadro que estamos vivendo esteja caminhando para o mesmo em que o senhor exilado, escrevia essa obra.

Ah! Tenho uma coisa maravilhosa para te contar! A sua obra completou 50 anos, como deve saber, e fizeram uma homenagem ao senhor. Tivemos uma semana de palestras com educadores que além de pessoas extremamente sábias, “de quebra”, são seus fãs: eles adotaram suas teorias, seus ideais de vida e seguem seus princípios contextualizando a realidade e aprimorando cada dia mais a sua obra. Incrível, não é?! O senhor ficaria muito realizado se estivesse lá, mas como o senhor adora um diálogo e eu como sua amiga não poderia ser diferente, vou tentar lhe contar em breves (espero que consiga) palavras tudo que aconteceu durante esses 5 dias. [...] (VASZATTE, 2018, p. 1).

Outro relato que chama a atenção é:

As palestras assistidas [...] enaltecem nosso aprendizado. Os palestrantes conscientizaram-nos apresentando estudos e práticas acerca da arcaica educação bancária e do quanto foi prejudicado o conhecimento quando os alunos eram considerados “tábula rasa”. A Lei 10639/03 mostra-nos a importância em lembrarmos da cultura africana sempre e não somente em datas específicas. Os temas geradores é que tornam significativo o aprendizado do aluno. O “pai da EJA” (educação de jovens e adultos), mostra-nos o quanto se faz importante a amorosidade, o diálogo e a proximidade entre educador e educando. A importância de fazer com que o aluno, seja ele jovem ou adulto, se sinta protagonista e motivado ao aprendizado e isso fará com que este tenha o prazer [de aprender] e a sensação da tão sonhada liberdade. (KOTANI, 2018, p. 1).

A sistematização dos registros, sínteses e comentários dos alunos apontam para uma excelente avaliação dos alunos sobre os aspectos formativos proporcionados pela universidade ao longo de todo o evento. Demonstrem que a escolha do tema do evento e do tema das palestras, dos palestrantes foram assertivas para a sensibilização e o engajamento dos professores em formação na transformação de situações opressoras. Atestam a relevância de continuarmos promovendo o estudo e a reinvenção do legado freiriano como uma forma de resistência, de esperança, de construção de um outro mundo possível, que é tão necessário e urgente.

4 | CONCLUSÕES

Paulo Freire nos deixa como legado uma educação da esperança. Uma educação que mostra que a história é tempo de possibilidade e que nós podemos construir uma outra educação possível. Freire deixa caminhos, na *Pedagogia do Oprimido*, para que seja possível reconstruirmos essa educação necessária para outro mundo possível, mais justo, mais sustentável, sem racismo, sem violência, sem violação de direitos, sem analfabetismo, mais humano.

Ficou evidente, nas opções do corpo docente responsável pela formação inicial de professores na Unimes, que é pertinente resistir e manter a formação humanista na

centralidade, mesmo diante da onda neoconservadora, dos apelos neoliberais para uma formação técnica, dos apelos à militarização, ao fundamentalismo e aos ditames do mercado. Isso ficou nítido no aproveitamento e na avaliação dos alunos. Criou curiosidade epistemológica para que busquem conhecer mais sobre a obra freiriana e fortaleceu o engajamento desses professores na construção de uma educação com qualidade técnica desde que esta técnica seja promotora da dignidade humana, do bem comum. Saviani (1980, p. 79) já destacava que a universidade dá mostras de que é necessário ultrapassar os limites do modelo tecnocrático e que é preciso identificar pistas e tendências que apontem para a “des-inversão” que viabiliza a humanização da universidade e do desenvolvimento nacional. O pensamento freiriano promove essa “des-inversão”.

Diante da onda neoconservadora, Freire inspira e mantém viva a esperança. Ainda que essa onda se assemelhe a um tsunami avassalador de direitos e conquistas, estamos dispostos a resistir no ensino superior, na formação inicial de professores. Estamos dispostos a fortalecer os princípios da coletividade e a radicalidade da educação emancipadora, construindo diariamente a primavera que chegará. Os estragos dos tsunamis podem ser imensos e duradouros, mas não são permanentes. Sempre haverá primavera e o renascimento da vida será ainda mais forte e resistente.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (org.). **Dicionário de política**. Brasília, DF: Editora da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000. 2 v.

BOLSONARO, J. M. **O caminho da prosperidade**: proposta de plano de governo. Brasília: TSE, 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517//proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 25 nov. 2018.

BONAZZI, T. Conservadorismo. *In*: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (org.). **Dicionário de política**. Brasília, DF: Editora da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000. v. 1. p. 242-246.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHIZZOTTI, A.; CASALI, A. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 13-30, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 25 fev. 2018.

EDITORIAL: Neoconservadorismo, educação e privação de direitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 865-872, out./dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, A. L. S. Conscientização. *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKY, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 88-89.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: FMEPT, 2012. Disponível em: <https://sites.google.com/site/eticaesegurancadotrabalho/trabalho-e-educacao-numa-perspectiva-emancipatoria>. Acesso em: 25 fev. 2018.

GIROUX, H. Ensino superior, para quê? **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio/ago. 2010.

GIROUX, H. A.; GIROUX, S. S. **Take Back Higher Education**. New York: Palgrave, 2004.

GOES, M. Coletivo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKY, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 77-78.

KOTANI, L. S. **Relato da Semana da Pedagogia “50 anos da Pedagogia do Oprimido”**. Trabalho apresentado na disciplina “Coordenação do trabalho pedagógico” da Universidade Metropolitana de Santos, na Semana da Pedagogia “50 anos da Pedagogia do Oprimido”, Santos, 2018.

NERI, J. F. de O. **Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo**. 2018. 313 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a Cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

VASZATTE, A. H. **Carta a Paulo Freire**. Trabalho apresentado na disciplina “Coordenação do trabalho pedagógico” da Universidade Metropolitana de Santos, na Semana da Pedagogia “50 anos da Pedagogia do Oprimido”, Santos, 2018.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DO UNIFOR-MG NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Elizabeth Rocha de Carvalho Oliveira

UNIFOR-MG, Centro Universitário de Formiga-MG, Curso de Pedagogia- Docência- Formiga, MG

RESUMO: A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, a pesquisa apresentada investiga o movimento de aprendizagem da docência desencadeado em estudantes do curso de Pedagogia do UNIFOR-MG, Centro Universitário de Formiga, por um projeto específico de imersão na prática docente - o Programa Residência Pedagógica. Partindo do pressuposto que nenhuma estratégia de ensino por si só é motivadora, depende de como a proposta é feita e se está adequada ao conteúdo, aos alunos e aos objetivos, chegou-se ao interesse pelo papel da mediação no processo de aprendizagem. É, portanto, sobre o papel do professor mediador que se insere o interesse deste artigo, cujo objetivo consiste em analisar a importância de construir sentidos e significados para a aprendizagem na utilização de estratégias didáticas como ferramentas pedagógicas, pelos licenciandos de Pedagogia, atuantes no referido programa entre 2018 e 2019, em ambiente educativo de ensino fundamental I. O estudo foi realizado através de uma análise qualitativa, à luz das perspectivas

teóricas interacionista, sócio-histórica e da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Evidenciou-se que por meio da unidade entre aspectos cognitivos e afetivos, a aprendizagem da docência vai se constituindo de forma mediada e em atividade de ensino no espaço propiciado pela Residência Pedagógica. **PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem da docência. Mediação. Residência Pedagógica

PEDAGOGICAL MEDIATION OF PEDAGOGY / UNIFOR-MG RESIDENTS IN THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT: From the assumptions of the historical-cultural theory, the research presented investigates the teaching learning movement triggered in students of the Pedagogy course at UNIFOR-MG, Centro Universitário de Formiga, for a specific project of immersion in teaching practice - the Pedagogical Residence Program. Assuming that no teaching strategy in itself is motivating, it depends on how the proposal is made and if it is appropriate to the content, the students and the objectives, and the interest for the role of mediation in the learning process. It is, therefore, about the role of the mediator teacher that the interest of this article is inserted, whose objective is to analyze the importance of building meanings and meanings for learning in

the use of didactic strategies as pedagogical tools, by Pedagogy graduates, acting in the referred program between 2018 and 2019, in an educational environment of elementary school I. The study was conducted through a qualitative analysis, in the light of the interactionist theoretical perspectives, socio-historical and the theory of meaningful learning by David Ausubel. It was evidenced that through the unity between cognitive and affective aspects, teaching learning is constituted in a mediated way and teaching activity in the space provided by the Pedagogical Residence.

KEYWORDS: Teaching learning. Mediation. Pedagogical Residence

1 | INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, a população assiste perplexa que a educação continua sendo pauta obrigatória no discurso de políticos, governantes e na mídia, porém não conseguiu nenhum avanço substancial que minimize a situação preocupante em que se encontra. Os resultados de pesquisas de larga escala como o Teste PISA, o ENEM, a Prova Brasil, a avaliação ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e outros em níveis estaduais, comprovam o baixo índice de desempenho de estudantes brasileiros.

Como responsáveis por uma área que constitui a alavanca do desenvolvimento de uma nação, torna-se necessário alertar às futuras gerações de docentes a criarem ferramentas que possam contribuir de forma efetiva no combate ao fracasso escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acredita-se que o debate acerca da utilização de estratégias didáticas tenha surgido a partir do movimento amplo que ficou conhecido como Escola Nova, instaurado nos primórdios do século XIX e responsável por redefinir o contexto educacional. Em termos metodológicos, trouxe a ideia de uma pedagogia ativa, baseada no aprender a aprender, com jogos, trabalhos em grupos e interação entre os pares.

Já a teoria sócio histórica tem como principal representante Lev Vygotsky, que dedica-se principalmente a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, oferece destaque, segundo Rego (2001), dentre a diversidade de temas estudados pelo autor, a mediação simbólica, o brinquedo, a evolução da escrita e a linguagem. No entanto, o conceito de mediação do desenvolvimento humano é o tema central, porque é de suma importância para o desenvolvimento infantil, a utilização de "ferramentas" para a apreensão intelectual e cultural, que afetam várias funções psicológicas como atenção, percepção e operações sensório-motoras.

Dessa forma, esse estudo tentará analisar ainda, que as estratégias didáticas têm a função de mediar as relações interpessoais que ocorrem na sala de aula, de modo a serem ferramentas facilitadoras de um processo ensino aprendizagem significativo e transformador.

Contudo, ao se correlacionar o presente estudo aos temas propostos por Vygotsky, percebe-se que segundo Rego (2001), ambos destacam o papel primordial

dos instrumentos pedagógicos como "ferramentas auxiliares" na mediação entre homem/mundo, que se transformará em relação homem/conhecimento/apreensão.

É importante ressaltar ainda que o aluno das séries iniciais, encontra-se, segundo Piaget, no estágio pré-operatório e operatório concreto, etapas do desenvolvimento intelectual onde o lúdico, o simbolismo, a atividade operatória e o mundo físico tornam-se elementos primordiais para ancorar e explicar a atividade de pensar e interagir com a realidade. Ou seja, a criança só pensa com a ajuda do material manipulativo, concreto, físico. Daí ser fundamental o uso de recursos didáticos, nas estratégias pensadas no ensino com os pequenos.

Moreira (2006) define que o conceito de aprendizagem significativa baseia-se na teoria de David Ausubel, na qual o ensino necessita fazer algum sentido para o aluno e, nesse processo, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno, ocasionando a reelaboração ou a transformação do conhecimento anteriormente adquirido. Por outro lado, o autor posiciona-se contra a aprendizagem mecânica, que promove a recepção de informações arbitrárias e desconexas com conceitos pré-existentes.

Quanto às condições para que ocorra a aprendizagem significativa, pode-se destacar que a estratégia seja potencialmente significativa, ou seja, altamente relevante e relacionável ao que já se sabe e que o aluno manifeste disposição em aprender.

Vygotsky (2002) em sua teoria também resalta a importância do outro no desenvolvimento humano, quando afirma que "sem a presença do outro o indivíduo não se constrói", o que conduz a uma reflexão de que a estratégia ou o material didático por si só, não conseguem realizar a mediação sem a presença de um indivíduo que impulse, provoque e promova a apreensão do conhecimento.

Depois de proposto esse breve diálogo com os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, leva-se a inferir que no atual patamar onde se encontra a educação brasileira, tantas vezes constatada como deficitária por diferentes instrumentos avaliativos, pergunta-se qual tem sido o papel da universidade e dos cursos de formação docente para minizar tais resultados?

Neste contexto, inaugurou-se no UNIFOR-MG, Centro Universitário de Formiga, o programa RP, Residência Pedagógica, (2018-2019) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que dentre seus objetivos, pretende oferecer condições de maior integração entre as escolas da educação básica e as instituições formadoras, contribuindo para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura e também do desempenho das escolas nas avaliações externas, conseqüentemente, um aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Atuando no PRP, como Docente Orientadora de um grupo de dezenove bolsistas e duas preceptoras (professoras da rede pública que orientam e supervisionam as residentes), surge a necessidade de um maior aprofundamento em torno de como

intervir no quadro desfavorável de fracasso exposto, para melhor orientar o professor iniciante, para além do estágio.

Nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas (DCN/2015), recomenda-se o aumento das horas de estágio, porém isso parece não bastar. "Interessa um estágio que colabore decididamente na formação de profissionais que respondam às necessidades atuais da escola, e possam aprender juntamente com os professores que se encontram na ativa" (MASETTO, 2014, p. 13). Dessa forma, aumentam-se as horas de estágio, mas os acadêmicos não se inteiram do cotidiano escolar.

É, no bojo destas indagações e ainda sobre o papel do professor mediador que se insere o interesse desta pesquisa, cujo objetivo consiste em analisar a importância de construir sentidos e significados para a aprendizagem na utilização de estratégias didáticas como ferramentas pedagógicas, pelos licenciandos de Pedagogia do UNIFOR-MG, Centro Universitário de Formiga, MG, atuantes no programa Residência Pedagógica, entre 2018 e 2019, no Ensino Fundamental I.

2 | O PRP: PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA- UNIFOR-MG/ CAPES

O Programa Residência Pedagógica, que será denominado no decorrer do texto de PRP, tem por objetivo o ingresso de acadêmicos dos cursos de licenciatura no âmbito da atuação escolar, tendo em vista à imersão à docência, bem como a compreensão do trabalho docente e suas atribuições cotidianas.

O PRP, no âmbito do Edital 006/2018- CAPES, iniciou-se nas instituições de ensino superior brasileiras em agosto de 2018, e contempla, atualmente, no UNIFOR-MG, os licenciandos oriundos dos cursos de Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, totalizando cinquenta bolsistas distribuídos em seis escolas públicas na cidade de Formiga, MG. Nóvoa (2002) afirma que a formação docente deve ser pensada com o professor dentro da escola, pertencente a um coletivo profissional e a uma organização escolar.

Já a Portaria nº 175, de 07 de agosto de 2018 (CAPES), apresenta como objetivos comuns aos programas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e RP, Residência pedagógica, projetos do governo federal destinado às licenciaturas: incentivar a formação inicial de professores para a educação básica; promover a integração entre a educação superior e a básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas; incentivar os professores da educação básica como co formadores dos futuros docentes e contribuir para a articulação entre teoria e prática. A Residência Pedagógica traz ainda um objetivo complementar, que consiste na imersão do bolsista na regência da sala de aula. (BRASIL, 2018)

Importante se faz entender a origem do nome do programa para uma melhor compreensão de suas finalidades. Assim como o termo Residência, o substantivo

preceptor também foi cunhado nos espaços da medicina e aparece permeado pelos mesmos sentidos apontados por essa área. Encontrou-se em Botti e Rego (2008), que a palavra preceptor vem do latim *praecipio*, e significa "mandar com império aos que lhe são inferiores". Desde o século XVI é usada para designar aquele que dá preceitos ou instruções, educador, mentor, instrutor.

Com o passar do tempo o termo preceptor passou a ser usado para identificar a pessoa que educa uma criança ou um jovem, geralmente na casa do educando. Assim como na residência em medicina, o preceptor da Residência Pedagógica tem a função primordial de dar orientação e suporte ao licenciando em sua experiência de atuação na escola campo, de modo que sua mediação, como "parceiro mais capaz" (VYGOTSKY, 2002), favoreça a aprendizagem da docência durante o seu processo de formação visando, sobretudo, ao bom exercício da profissão docente.

Moretti (2011) ressalta o objetivo do PRP:

No caso da Residência Pedagógica em docência, propõe-se que os residentes realizem um estágio de imersão cotidiana na escola durante aproximadamente um mês, acompanhando o horário de permanência do professor na instituição. Durante este período, além de colaborar com o professor em sala de aula dentro de suas possibilidades de aprendiz, o estudante também o acompanha na realização de suas diferentes atividades tais como reuniões de planejamento, reuniões de pais, avaliações de alunos, conselhos de classe etc. (MORETTI, 2011, p.386).

Um aspecto importante a complementar o propósito da PRP é a necessidade de estabelecer uma aliança entre a universidade, escolas e políticas educacionais expandindo assim o envolvimento do contato entre os residentes, preceptores, coordenadores e formadores da escola.

Dessa forma, o PRP oportuniza a inserção dos licenciandos no contexto educacional a fim de que tomem parte do ser e do fazer da escola cotidianamente, a partir dos projetos desenvolvidos. Na escola de trabalho, denominada escola campo, os licenciandos desenvolverão 440 horas de efetivo trabalho, sendo que, no mínimo 100 horas, serão obrigatoriamente, na regência direta com a sala de aula.

O contato estreito com a sala de aula, aliado à orientação dos coordenadores e dos preceptores, visa permitir que os bolsistas adquiram as competências inerentes à profissão, dentre elas a mediação, proposta por Vygotsky.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

Percebe-se que a preceptoria, no caso da PRP, percorre um caminho de tentativas de acompanhamento, orientação e intervenções que objetivamente tenham um papel de mediação na superação do saber espontâneo dos futuros professores em busca de um saber acadêmico e científico sistematizado, provocando no licenciando mais do que a simples compreensão de elementos teóricos, mas buscando atingir a construção de aprendizagens significativas, capazes de correlacionar a teoria

aprendida nas salas de aula da universidade com a atividade prática do educador.

Partindo das categorias estratégias de ensino e mediação, foram analisados o processo de elaboração do trabalho e os relatos das vivências dos residentes nas redes sociais e nas atividades desenvolvidas nas escolas campo.

As observações do cotidiano vivenciadas pelos alunos na escola são registradas por meio de narrativas que são editadas em forma de postagens em um grupo específico criado em rede social. A cada postagem, os preceptores e outros alunos do grupo têm a liberdade e são incentivados a postarem comentários ou oferecerem subsídios para que o residente possa construir reflexões sobre suas observações e imersão na escola.

Vygotsky (2002) corrobora esta prática ao apresentar em seus estudos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, dando especial destaque ao papel dos processos colaborativos entre pares e à importância de parceiros mais experientes nos processos de aprendizagem humana. Compreende-se que o professor preceptor, assim como o educador que recebe o aluno residente em sua classe, bem como o Docente Orientador, constituem-se mediadores por excelência, contudo outros parceiros dos grupos de discussões, assim como outros elementos do ambiente cotidiano da escola têm sido elementares na construção do conhecimento necessário à atividade docente.

Buscou-se a orientação por uma pesquisa de cunho qualitativo, com consulta a vários materiais bibliográficos e eletrônicos, que oriente e subsidie a equipe do PRP- PEDAGOGIA composta de Coordenador Institucional (professor doutor da licenciatura), Docente Orientador (professor da licenciatura), Residentes (licenciandos) e Preceptores (professores da educação básica que acompanham e orientam os licenciandos) na elaboração fundamentada e responsável de estratégias didáticas que atendam a etapa de imersão na regência em sala de aula, bem como a atuação em monitorias e projetos, conforme preconizado no Edital 006-2018/CAPES.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através dos argumentos apresentados, pode-se afirmar que a implementação do PRP há doze meses, no UNIFOR-MG, foi de grande valia, possibilitando aos bolsistas desenvolver um perfil diferenciado dos demais licenciandos.

Constata-se nas reuniões a interação positiva do professor da escola pública atuando como preceptor dos bolsistas, onde essa relação construída tem contribuído, tanto para a formação inicial dos bolsistas, quanto para a formação continuada do referido docente.

O estudo evidenciou que o conhecimento teórico adquirido na graduação não basta para garantir uma formação de qualidade, pois é a experiência de reconhecimento cotidiano da profissão que parece embasar a autenticidade em tornar-se professor,

como demonstrado no relato de uma das residentes sobre o PRP: "É uma ótima oportunidade para o licenciando conviver no ambiente escolar e aprender a ser professor na prática, de verdade."

Entretanto, ao aproximar o licenciando à realidade de seu trabalho percebeu-se o risco de cristalizar a compreensão, já bastante comum, de configurar a docência como ação prática, atividade meramente técnica e instrumental. Assim procedeu-se atrelar o fazer à pesquisa fundamentando o porquê dessa geração prática.

A elaboração de materiais didáticos, recursos lúdicos para uso nas monitorias e intervenção nas dificuldades dos alunos na escola campo (figura bem como uma montagem de bancos de dados de fotografias, vídeos, sequências didáticas, projetos para uso como estratégias pedagógicas), vão sendo produzidos conforme as demandas das aulas e da escola.

O depoimento das professoras regentes confirmaram os resultados positivos do trabalho, como o da professora Flávia, do 2º ano do Ensino Fundamental I, da Escola campo, Escola Estadual Aureliano Rodrigues Nunes:

A atuação das Residentes permitiu intensificar as ações pedagógicas voltados para o monitoramento dos alunos. O resultado foi positivo no tocante ao interesse e motivação. O uso de material lúdico e o acompanhamento individualizado fizeram toda a diferença, as crianças aprendem muito mais.

Percebe-se a mediação presente não só no contato com as crianças, (figura 1, 2 e 3) mas também na intervenção das preceptoras, Docente Orientador, no trabalho das residentes e ainda na ajuda dos colegas com mais experiência, permitindo-lhes estabelecer novas relações entre as questões teóricas trazidas da universidade e a prática docente.

O PRP ainda está em andamento, mas já é possível perceber, em visitas periódicas à escola e reuniões com a preceptoria, que o trabalho foi bem visto por professores, coordenação pedagógica e equipe escolar; além de acrescentar para as residentes experiências enriquecedoras e criativas.



Figura 1 – Residente Mariana realizando a mediação na alfabetização

Fonte : Rede Social do PRP da EEAureliano R. Nunes



Figura 2 - Residentes Sara e Carol mediando o trabalho com literatura

Fonte: Arquivo pessoal das Residentes



Figura 3 – Docente Orientadora, Preceptora e grupo de Residentes em atuação

Fonte: Rede Social do PRP da EE Rodolfo Almeida

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que participar do programa RP e esperar os novos editais periódicos para inserção no programa, hoje, é motivo de expectativa na instituição, pois tornou-se uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento de futuros docentes, constituindo um marco inicial para a construção de um novo aprender nas licenciaturas.

Nos momentos de reunião, evidenciou-se que a equipe gestora do PRP, identifica também como impacto, o fato de o professor da licenciatura ter nesta oportunidade de bolsa e de formação, uma nova postura em que deve estar lapidando e sendo lapidado, uma vez que ensina e aprende com o programa.

O programa no UNIFOR-MG tem se mostrado uma experiência única de aprendizado, pois proporciona vivências diretas com a comunidade escolar, possibilidade enriquecedora, para acadêmicos e professores das IES, uma vez que

constitui-se em uma forma de conhecer o campo de trabalho, a sala de aula, o aluno real.

Já em relação aos licenciandos percebeu-se mais interesse nas aulas, melhoria na oralidade e na escrita, desenvoltura e segurança argumentativa. Evidenciou-se que aspectos relacionados à timidez, nervosismo e insegurança na atuação discente foram aos poucos diminuindo a ocorrência, já nos primeiros meses de atuação no programa.

Tais aprendizagens revelam-se quando os estudantes são colocados diante da necessidade de organizar o ensino, ministrar aulas, propor atividades diferenciadas de intervenção e, no processo de atividade de ensino, constituem-se mediações e interações entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de formação: estudantes, professores da escola campo e docentes da universidade.

Nesse sentido, certificou-se que a PRP, exerce grande importância na formação de professores, pois abre espaço para que, paralelamente à formação acadêmica recebida, os bolsistas conheçam a escola do lado de dentro, devendo ser incentivados e o programa amplamente divulgado, para que o maior número de graduandos dele participem.

Espera-se, também, que o PRP venha suprir parte dos problemas de aprendizagem na educação básica, no contexto local, à medida que tem oferecido oportunidades aos acadêmicos de obter formação, em parceria com este segmento.

A visão demonstrada a partir do docente orientador destaca por fim, a própria mediação do PRP, como atitude colaborativa e intencional na condução de estratégias pedagógicas propiciando ao licenciando uma oportunidade ímpar de vivência na sala de aula, ao buscar meios que favoreçam o processo educacional através de uma postura ética, comprometida e responsável com o sucesso do aluno.

REFERÊNCIAS

BOTTI, S. H. de O; REGO, S. **Preceptor, supervisor, tutor e mentor**: quais são seus papéis? Rev. bras. educ. med. [on-line], vol.32, n.3, pp. 363-373, 2008.

BRASIL. **Edital 006/2018** <[http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesresidencia pedagogica](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesresidencia%20pedagogica) > , Acesso em 10 de abril de 2019.

_____. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria no 175**, de 07 de agosto de 2018. Brasília: CAPES, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2019.

MASETTO, M. T. **Desafios para a docência no ensino superior na contemporaneidade**. XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino - ENDIPE, 2014.

MOREIRA, Marco A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília, DF: Ed. da UnB, 2006.

MORETTI, V. D. **A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática**: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. Revista Educação. Porto Alegre, 2011, v. 34, n. 3, p. 385-390, set./dez. 2011

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

APLICAÇÃO DO TBL (TEAM BASED LEARNING) NA DISCIPLINA CIRCUITOS ELÉTRICOS II

Geraldo Motta Azevedo Junior

Centro Universitário Augusto Motta –
Departamento de Engenharia Elétrica

Avenida Paris, 84, Bonsucesso – CEP 21041-020
– Rio de Janeiro – RJ – Brasil

RESUMO: O presente trabalho relata a aplicação da metodologia Team Based Learning (TBL) ao ensino de conteúdos específicos da disciplina Circuitos Elétricos II. A metodologia aplicada aqui incluiu a leitura prévia de material disponibilizado em ambiente virtual, discussão de questões contextualizadas sobre o conteúdo em grupos de 04 alunos e apresentação das soluções pelos grupos com considerações e feedback por parte do professor. Desta forma, verificou-se uma maior participação dos alunos com um significativo aumento em sua motivação. Foram feitas comparações envolvendo as notas obtidas pelos alunos desta disciplina no primeiro e segundo semestres letivos, podendo-se notar um padrão consistente de aumento nas notas no segundo semestre letivo. Além disso, foi registrado também um decréscimo na taxa de reprovação e a ausência de abandonos depois da implantação dessa metodologia. Desta forma, pode-se formular a hipótese de que o uso da metodologia TBL foi um fator significativo na melhoria do processo de ensino e aprendizagem desta turma da disciplina de

Circuitos Elétricos II.

PALAVRAS-CHAVE: Circuitos Elétricos; Team Based Learning; Filtros Passivos; Domínio da Frequência.

APPLICATION OF TEAM BASED LEARNING (TBL) IN ELECTRICAL CIRCUITS II

ABSTRACT: This paper reports the application of the Team Based Learning (TBL) methodology to the teaching of specific contents of the course Electrical Circuits II. The methodology applied here included the previous reading of material available in virtual environment, discussion of contextualized questions about content in groups of 04 students and presentation of solutions by the groups with considerations and feedback from the teacher. Thus, there was a greater participation of students with a significant increase in their motivation. Comparisons were made involving the grades obtained by the students of this discipline in the first and second semesters, with a consistent pattern of increase in grades in the second semester. In addition, there was also a decrease in the failure rate and the absence of dropouts after the implementation of this methodology. Thus, it can be hypothesized that the use of the TBL methodology was a significant factor in improving the teaching and learning process of this class of Electrical Circuits II.

KEYWORDS: Electrical Circuits; Team Based Learning; Passive Filters; Frequency Domain.

1 | INTRODUÇÃO

No segundo semestre letivo de 2015, as aulas da disciplina Circuitos Elétricos II no curso de Engenharia Elétrica do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM) foram organizadas de modo que parte significativa do conteúdo do curso fosse ensinado aos alunos utilizando-se a Metodologia TBL (Team Based Learning). Entre os principais objetivos deste trabalho estão: descrever a metodologia utilizada, relatar o impacto da mesma sobre o comportamento dos alunos e comparar os resultados obtidos no processo avaliativo com resultados anteriores da mesma disciplina.

2 | METODOLOGIA

As etapas de aplicação da metodologia foram as seguintes:

- Leitura Prévia de material disponibilizado pelo professor em ambiente virtual (pré-aula).
- Respostas individuais de questões contextualizadas sobre o conteúdo.
- Discussão em grupos de 3 a 4 alunos das mesmas questões tanto objetivas quanto dissertativas.
 - Apresentação das soluções pelos grupos com considerações e feedback por parte do professor.
 - Troca constante de experiências e maior interatividade entre os alunos.

Desta forma, verificou-se uma maior participação dos alunos com um significativo aumento na motivação e conscientização da responsabilidade de cada um perante si mesmo e o seu grupo.

Utilizando-se esta metodologia foram trabalhados principalmente os seguintes assuntos: análise de circuitos no domínio da frequência e projeto de circuitos de seleção de frequência (filtros passivos).

Algumas dificuldades encontradas foram:

- Nem todos os estudantes fizeram as leituras ou estudaram previamente os conteúdos disponibilizados.
- Dificuldade na formulação e utilização de questões apropriadas para a aplicação da metodologia.

3 | DESENVOLVIMENTO

Nas figuras 01 e 02 são feitas comparações gráficas envolvendo respectivamente as médias aritméticas e medianas das notas obtidas pelos alunos da disciplina

de circuitos elétricos II nas provas A1 e A2 tanto no primeiro quanto no segundo semestres letivos de 2015. Pode-se notar um padrão consistente de aumento nas notas no segundo semestre letivo de 2015.

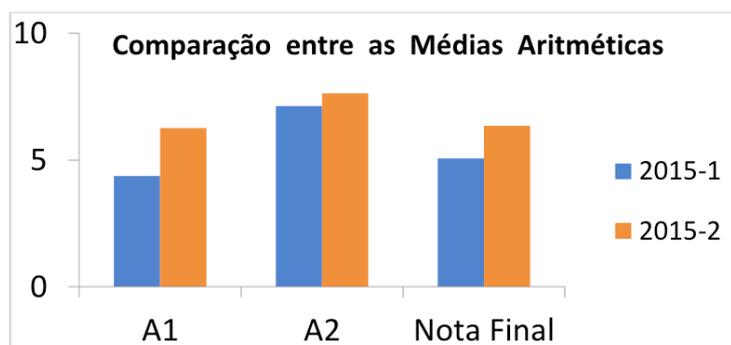


Figura 01 – Comparação entre Médias
Fonte: Autor

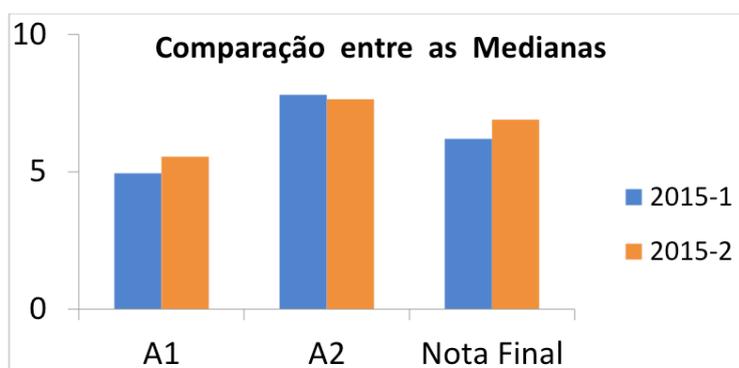


Figura 02 – Comparação entre Medianas
Fonte: Autor

A seguir, na figura 03 são apresentados através de gráficos de setores os resultados de cada semestre dividindo-se o grupo de alunos em três classes: aprovados, reprovados e abandonos. Pode-se perceber que no segundo semestre letivo de 2015 ocorreu um decréscimo na taxa de reprovação e ausência de abandonos.



Figura 03 – Quantitativo de Aprovações e Reprovações
Fonte: Autor

Cabe ressaltar que nestes dois semestres a disciplina foi ministrada pelo mesmo professor, em turmas de mesmo tamanho, com a aplicação do mesmo sistema avaliativo (provas escritas individuais com formulário e sem uso de calculadora).

No primeiro semestre de 2015 todas as aulas seguiram apenas a metodologia expositiva tradicional, enquanto no segundo semestre de 2015 aproximadamente metade das aulas foi ministrada utilizando-se aspectos da metodologia TBL (Team Based Learning).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permite formular a hipótese de que o uso da metodologia TBL foi um dos fatores preponderantes na melhoria do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Circuitos Elétricos II do curso de Engenharia Elétrica. Para confirmar esta hipótese faz-se necessário estender este estudo a um grupo maior de alunos desta disciplina ao longo de diversos semestres letivos.

Neste sentido serão estabelecidas as seguintes estratégias para os próximos passos:

- Aumentar o número de aulas utilizando metodologias ativas de modo a abranger uma parcela maior do conteúdo da disciplina.
- Incorporar ao planejamento pedagógico da disciplina outras metodologias inovadoras, de forma intercalada ao TBL.
- Consolidar a aplicação das metodologias inovadoras nas turmas desta disciplina de modo a aumentar a base de alunos envolvidos e permitir estatisticamente a confirmação das inferências feitas aqui no que concerne a uma efetiva melhoria no processo de aprendizagem dos alunos com o uso destas metodologias.

REFERÊNCIAS

NILSSON, James W; RIEDEL, Susan A. **Circuitos Elétricos**. 10ª edição. São Paulo. PEARSON Prentice Hall, 2016.

SADIKU, Matthew N.; ALEXANDER Charles K. **Fundamentos de circuitos elétricos**. 3ª edição. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

MICHAELSEN, Larry K., SWEET, Michael. **The Essential Elements of Team-Based Learning**. Disponível em: <http://www.albany.edu/teachingandlearning/library/michaelsen.pdf>
Acesso em 10/02/2016.

AS MÁSCARAS DA PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO

Marciléia Egidio Sampaio

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Puc-SP

RESUMO: O corpo docente de um curso de Pedagogia é constituído por professores formados em áreas explicitamente educacionais e em várias outras áreas do conhecimento. Em princípio, todos se integram para formar o corpo docente de um curso de Pedagogia, representado por um Projeto Pedagógico de Curso. Os professores ao trazerem para a docência do curso de Pedagogia seus referenciais - 'máscaras' oriundas de seus cursos de formação na graduação e na pós-graduação e referenciais teóricos e de práticas pedagógicas advindos de suas experiências docentes, criam diversas máscaras que formam a face do curso de Pedagogia. A integração dos saberes docentes com o projeto pedagógico do curso exige trabalho de adaptações pessoais, ao mesmo tempo, que um trabalho de equipe. Neste cenário, o objetivo desta pesquisa foi o de identificar no grupo de docentes de um curso de pedagogia, quais são seus referenciais teóricos, e prática pedagógica e de que forma tais referenciais foram integrados nas propostas do Projeto Pedagógico do curso. Entre os achados deste estudo tiveram destaque a menção de quatro referenciais que os

professores universitários disseram trazer para a docência de um curso de pedagogia, como norteadores do perfil de formação: *referenciais Formativos; referenciais Clássicos; referenciais de Ideários Pedagógicos e referenciais Político Pedagógicos do Curso.*

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia. Projeto Pedagógico do Curso. Docentes – referenciais.

ABSTRACT: The faculty of a Pedagogy course is made up of teachers trained in explicitly educational areas and in several other areas of knowledge. At first, everyone is integrated to form the faculty of a Pedagogy course, represented by a Pedagogical Course Project. The integration of the teaching knowledge with the pedagogical project of the course requires work of personal adaptations simultaneously as that of a team work. In that scenario, the purpose of this research is to identify in the academic board of a pedagogy course, what their theoretical references and pedagogical practices are and how these references were integrated into the proposals of the Pedagogical Project of the course. Thus, it was intended, at last, to distinguish the intentions of the course of pedagogy, behind the multiple teachers' masks. The steps of this investigation were: initial survey of the teacher's profiles who were interviewed (pedagogical training and specific training of

several areas of knowledge); and a semi-structured interview with the selected faculty. Among the findings of this study, a mention should be brought up of four references that the university professors said to introduce to the teaching of a pedagogy course, as guides of the training profile: Academic references; Classical references; References of Pedagogical Ideals and Political - Pedagogical references of the Course.

KEYWORDS: Pedagogy Course. Pedagogical Project of the Course. Teachers' references.

1 | INTRODUÇÃO

O interesse por investigar a docência na universidade encontra-se imerso a uma problemática ainda muito ampla, que demanda adequada delimitação sobre o assunto. Diversos aspectos merecem ser estudados, com olhar minucioso sobre tal temática.

A partir deste olhar surgiram indagações, por exemplo, como pensar o mundo sem o ensino de Pedagogia? Lancei, então, a pergunta: Será mesmo impossível desvincular a Pedagogia do nosso mundo? Precisamos da Pedagogia para ensinar? A Pedagogia está, de fato, a serviço da educação? Para quê um mundo com Pedagogia? Afinal, quais são as finalidades da Pedagogia, ainda mais na contemporaneidade?

Respostas a essas questões envolvem considerar quais os referenciais que os Professores Universitários trazem para a docência em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, e como esses se fazem presentes no processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso? Para tanto, esta pesquisa também comporta a análise de que se concebe por Pedagogia, conforme as diretrizes curriculares, incluindo por decorrência, a identificação dos referenciais que os docentes universitários trazem consigo. O sentido maior é o de compreender quais estudos se fazem necessários para sustentar a formação pedagógica, do ponto de vista teórico e prático.

O corpo docente de um curso de Pedagogia é constituído por professores formados em áreas explicitamente educacionais e em várias outras áreas do conhecimento. Todos se integram para formar o corpo docente de um curso de Pedagogia que se caracteriza por um Projeto Pedagógico e por uma concepção de Pedagogia, ou pelo menos, os saberes necessários para formar sujeitos pedagogos, em seu sentido mais amplo.

Tais professores trazem para a docência seus referenciais teóricos provindos de seus cursos de formação na graduação e na pós-graduação, e referenciais de práticas pedagógicas oriundos de suas experiências docentes. Constituem-se em “referenciais formativos” para o desenvolvimento dos saberes necessários à formação do pedagogo.

Tomando por base o exposto, percebe-se quão imprescindível é a integração desses saberes docentes com o Projeto Pedagógico do curso, com vistas à definição das questões entendidas como necessárias e fundamentais para a formação de

pedagogos em um curso de Pedagogia, e como condição para um trabalho com contribuições pessoais e de equipe.

Assim indagou-se: quais os referenciais que os Professores Universitários trazem para a docência em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, e como esses se fazem presentes no processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso?

Mais especificamente (...)

Quais os referenciais que os Professores de uma Universidade Pública do Interior do Estado de São Paulo trazem para a docência em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez oriundos da área da educação e de áreas de conhecimentos específicos, e como esses referenciais se fazem presentes no processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso?

Por decorrência, tem-se como objetivo geral: Identificar e compreender os referenciais que os professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (área pedagógica e específica) utilizam para o desenvolvimento de suas disciplinas.

A relevância desta pesquisa alicerça-se na necessidade de se avaliar e esclarecer em um curso de Pedagogia, sob quais bases, tendencialmente, os professores da área de educação apresentam seus referenciais relacionados à área pedagógica, e os demais professores responsáveis pelas áreas de conhecimentos específicos se pautam por proposições destas mesmas áreas.

Esta pesquisa por centrar-se em problema complexo de investigação, encontra restritas informações específicas na literatura relativa à temática, razão pela qual propôs-se um estudo exploratório.

Propõe-se assim, por meio das ponderações do presente estudo, pensar num curso de Pedagogia resultante de um trabalho de integração de áreas diferentes visando uma melhor formação inicial do egresso do curso.

Pensamos que esta pesquisa poderá trazer indicadores de acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso, do perfil profissional do egresso e do Projeto Pedagógico do Curso, para uma atuação integrada dos professores universitários, mesmo com diversos olhares na formação do pedagogo.

Esta pesquisa foi realizada em uma Universidade pública do Interior do Estado de São Paulo, no período de julho 2016 a julho de 2017, com um grupo de 09 professores, do curso de Pedagogia, sendo 05 (cinco) da área de educação e 04 (quatro) de áreas de conhecimentos específicos.

Esta pesquisa centra-se na abordagem qualitativa. Ao buscar o significado que os professores universitários oferecem e atribuem aos seus referenciais, suas ações dentro da pedagogia, julgo como metodologia adequada à opção pela pesquisa qualitativa, pois permite trabalhar com a pesquisa investigativa a fim de encontrar possíveis respostas para se pensar na construção coletiva do curso de Pedagogia.

Chizzotti (2006) entende a pesquisa como uma teoria reflexível que contém princípios, lógicos e epistemológicos que dão base a análise da realidade. Resumindo, toda a pesquisa segue uma metodologia de trabalho; isto é a lógica de encadeamento

de diligências que o pesquisador precisa seguir para encontrar ou confirmar uma verdade, coesa com sua intuição da realidade.

A investigação dos fenômenos humanos, segundo Chizzotti (2006), contempla características específicas, das quais se criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais que podem ser descritas e analisadas.

Os procedimentos adotados incluíram estudos e teorizações sobre a Pedagogia e os cursos de Pedagogia e, para a coleta de dados, os procedimentos foram respaldados pela abordagem de pesquisa qualitativa: em um primeiro momento, a análise documental (DCNs, PPC e ementas do curso de pedagogia da faculdade pesquisada) e, posteriormente a realização de entrevistas semiestruturadas (realizadas com os professores do curso de pedagogia), abordando prioritariamente aspectos relacionados aos referenciais com os quais os professores atuam enquanto docentes e aos significados atribuídos a esses referenciais, quando aplicados no projeto pedagógico do curso.

A entrevista semiestruturada é conhecida com semidiretiva ou semiaberta. Em se tratando da entrevista semiestruturada, a atenção direcionou-se à formulação de perguntas básicas para o tema que estamos investigando.

O aspecto basilar é posto pelo investigador-entrevistador. Assim é que para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Já Manzini (1990/1991, p. 154), define a entrevista semiestruturada como foco em um determinado assunto, e partindo deste assunto elabora-se um roteiro com perguntas principais, que pode ser complementadas por outras questões intrínsecas às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Ainda, segundo Manzini (1990/1991, p. 154), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e espontânea, deste modo, as respostas não estão condicionadas a um padrão de alternativas.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa pressupôs inicialmente, a realização de um planejamento do roteiro de entrevista voltado à aplicação de um “pré-teste” com professores de cursos de pedagogia pertencentes ao grupo de sujeitos da pesquisa, com o objetivo de verificar se as questões encontravam-se em condições de serem compreendidas e respondidas pelos sujeitos desta pesquisa. Após a aplicação desse teste e com as alterações/ajustes procedidos partiu-se para a pesquisa de campo.

A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador. (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Assim sendo, entende-se que a análise de conteúdo é, sem dúvida, um conjunto de técnicas de análise de comunicações, cujo intuito é extrapolar as inseguranças

e enriquece a leitura dos dados colhidos. Ainda, de acordo com Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

2 | ORÇANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA PESQUISA

Consoante ao acima exposto apresenta-se a seguinte organização estrutural deste estudo dividido em 4 (quatro) partes:

PARTE I - Pedagogia: Paideia de Múltiplos Significados.

Apresenta reflexões acerca da Pedagogia. Trata do pensar o termo Pedagogia na concepção de diversos autores, refletindo sobre o cerne da palavra “pedagogia” e sua importância para o mundo, como ciência da educação e ensino. Este capítulo constitui-se de base para a compreensão das questões desenvolvidas no segundo capítulo.

Para Pimenta (1999), a questão dos saberes docentes na Pedagogia é um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão de professor. A autora acredita que a identidade é construída por meio da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Desse modo, os saberes constituem-se a partir da reflexão sobre a prática. Essa tendência reflexiva apresenta-se como paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das instituições escolares.

PARTE II - O Devir da Pedagogia e sua Historicidade: destrinchando as Máscaras oficiais.

Análise das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Partindo-se das concepções do termo pedagogia, este se tem por objetivo refletir acerca das questões que representam a Pedagogia no contexto das políticas públicas. Para tanto, faz-se breve histórico dos Pareceres e Resoluções, com o intuito de descrever, de modo sucinto, documentos que permitem situar normativas relativas ao âmbito curricular da Pedagogia, na esfera da graduação e de cursos de formação pedagógica. Destacam-se neste contexto, entre outros, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e, para a formação continuada.

PARTE III - Caracterizando o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do Interior do Estado de São Paulo.

Neste parte desenvolve-se estudo sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição investigada.

PARTE IV. Itinerários e Narrativas: retratando a Pesquisa. Retrata-se a pesquisa de Campo no que diz respeito aos referenciais docentes, que se desdobram em ponderações sobre a Formação de Professores e Saberes Docentes, a fim de apresentar apontamentos necessários ao curso de Pedagogia. Ao congregarem elementos que permitem repensar a Pedagogia como instrumento formativo, reflete-se a “pedagogia” da Pedagogia, na estrutura de um curso de Licenciatura em Pedagogia. Toma-se como ponto de análise as dimensões dos referenciais de cada professor universitário reverberadas na constituição de sua identidade profissional. Neste sentido, a presente investigação revelou, nos bastidores das leituras e das análises das falas dos professores investigados, a necessidade de se pensar em um projeto de integração efetiva com todos os envolvidos que lecionam no curso de pedagogia, pois da forma como se apresenta, hoje, denotam-se dificuldades por promover a articulação efetiva entre as disciplinas da matriz curricular.

PARTE V - De volta ao Início - respostas ao problema da pesquisa. São refletidos os caminhos já percorridos, dando visibilidade à necessidade de pensar em um Curso de Pedagogia atento às experiências e às representações sociais. São aspectos constituintes das máscaras provenientes dos cursos de pedagogia que escondem a face de cada professor universitário. Finaliza-se respondendo ao problema inicial desta pesquisa, assim como, apresentando possíveis contribuições para se pensar na reconfiguração do curso de pedagogia, com base em novas dimensões.

3 | OUVINDO OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Seguindo a pesquisa... Voltamos ao início...

Na introdução desta investigação, trouxemos três grandes indagações na forma de problematização: a primeira quanto aos referenciais dos Professores Universitários, mais especificamente: Quais os referenciais que os Professores de uma Universidade Pública do Interior do Estado de São Paulo trazem para a docência em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, uma vez oriundos da área da educação e de áreas de conhecimentos específicos? Complementa-se, Como esses referenciais se manifestam no processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso?

O segundo questionamento diz respeito a: Quais referenciais os professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (área pedagógica e específica) utilizam para o desenvolvimento de suas disciplinas? Como terceira indagação tem-se que: Na comparação dos referenciais trazidos pelos professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (área pedagógica e específica) com o Projeto Pedagógico do curso (PPC) construído, de que forma esses referenciais trazidos pelos professores dos

cursos de Licenciatura em Pedagogia (área pedagógica e específica) encontram-se ou não integrados no planejamento e no desenvolvimento das diversas disciplinas?

Em busca de respostas a tais indagações decidimos caminhar para o campo de pesquisa. Foram entrevistados nove professores universitários com o intuito de encontrar possíveis respostas ao problema inicial. Eis algumas respostas.

Primeiramente nos propusemos a responder quais **referenciais** que os **Professores Universitários trazem para a docência** em um **Curso de Licenciatura** em Pedagogia? Obtivemos entendimento de que esses referenciais são provindos de quatro grandes dimensões que os parametrizam, quais sejam:

1. Referenciais Formativos: Encontram-se vinculados à formação acadêmica. Observa-se em grande parte dos relatos dos professores investigados que os referenciais norteadores da sua prática estão atrelados ao que obtiveram na formação inicial e/ou continuada.

Os professores usam de seus próprios referenciais formativos teóricos e práticos. Consideram que *“quase tudo da [minha] formação acadêmica em nível de pós-graduação influencia na construção do programa de ensino. Ser professora eu aprendi quando eu fui pro exercício da profissão, e quando eu fui para pós-graduação...”* (fala do professor entrevistado – Prof.01).

Para Zabalza (2009, p.107), muitos professores universitários se autodefinem mais sob o âmbito científico, ou seja, como matemáticos, biólogos, engenheiros, ou médicos, do que como docentes universitários. O autor afirma que a identidade do professor repousa sobre o que sente sobre si; sobre o que sabe; os livros que lê ou escreve; os colegas com os quais se relaciona; os congressos que frequenta; as conversas profissionais que mantém, etc. Assim, os professores costumam estar mais centrados nas suas especificidades científicas do que em suas atividades docentes.

No entanto, outro professor da área pedagógica justificou sua escolha por alguns teóricos clássicos, entre eles: Piaget e Vygotsky por terem feito parte da sua formação inicial; já o Ausubel afirma que o influenciou totalmente na pós-graduação.

2. Referenciais Clássicos: Nesta dimensão, os sujeitos investigados referem-se aos autores clássicos, como autores de renome e considerados importantes para a Pedagogia e/ou para a Educação. Nas falas dos professores foi possível constatar repetidas vezes a menção de clássicos como: Vygotsky, Piaget, Paulo Freire, Montessori, Saviani, e Libâneo (junto aos entrevistados da área de específicas e pedagógica). Autores como: Ausubel, Terezinha Rios, Ilma Veiga, Tardif e Masetto (mencionados repetidas vezes apenas nas falas dos professores da área pedagógica), isto porque são significativos para o curso de pedagogia.

Já um educador da área pedagógica relatou sobre a importância dos clássicos: *“[...] apresentava para os alunos os clássicos da sociologia, os clássicos da filosofia, os clássicos da didática... essa parte mais enciclopedista da formação do aluno. Uma formação que enriquece e que permite aos alunos compreender a história da pedagogia, da área como ela se forma”.* (fala do professor entrevistado. Prof.02)

3. Referenciais de Ideários e Vivências Pessoais: neste item observamos que os professores investigados pautaram-se em suas próprias crenças com relação ao ensino, ao optarem por autores que consideravam “ideais” e/ou “essenciais” para o curso de pedagogia, e sobre eles desenvolvem sua prática.

Destacamos relato de um educador da área pedagógica que se refere à elaboração do seu plano de ensino. O educador relatou que elaborou seu plano de ensino a partir das coisas que ele acreditava, que não passa pela questão de datas comemorativas na pré-escolarização, nem por alfabetização precoce. Afirmou: “fiz um plano dentro daquilo que eu acredito.”

4. Referencial Político Pedagógico do Curso: No que se refere a esta questão, notam-se presente: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; enfim, são as normas burocráticas previstas pelo Departamento de Educação.

Assim, aos referenciais que os Professores Universitários trazem para a docência em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, estão relacionados por essência, a sua formação, principalmente a continuada. Relacionam-se também com os referenciais clássicos, sobretudo autores renomados.

Por fim, incluem-se às suas próprias crenças e concepções pedagógicas, a menção restritiva, ou em alguns casos, nenhuma de referenciais advindos do Projeto Pedagógico do Curso, mais especificamente, as Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia, ou ainda, as ementas das disciplinas, que apenas são cumpridas como mera exigência. Destacamos então, que a elaboração da disciplina efetiva-se, quase que por assim dizer, exclusivamente com base em seus referenciais de vida acadêmica, crenças e ideários pedagógicos.

Isto posto, consideramos que os referenciais que os professores universitários trazem para a docência de um curso de pedagogia estão norteados por 4 (quatro) coordenadas, entendidas como referenciais docentes que parametrizam o perfil de formação do curso de pedagogia, que são: *Referenciais Formativos, Referenciais Clássicos, Referenciais de Ideários Pedagógicos, e Referenciais Político Pedagógico do Curso*, conforme ilustração esquemática que segue:

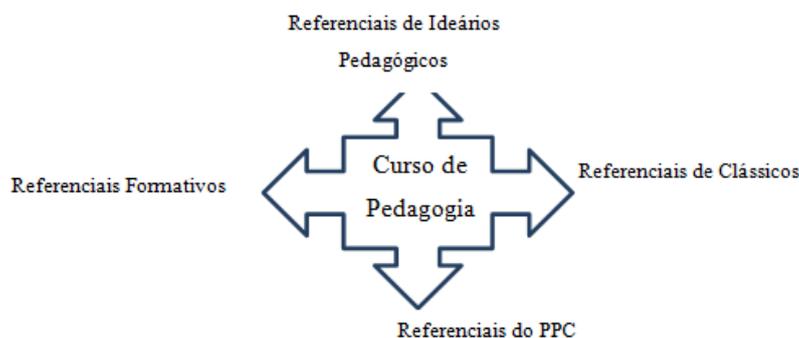


Figura 1. Representação ilustrativa dos referenciais para o Curso de Pedagogia

Fonte: Ilustração elaborada pela pesquisadora.

O esquema elaborado evidencia que apesar do discurso ser a integração, aspecto presente no plano das políticas públicas, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, e também no Projeto Político do Curso, a fala dos entrevistados revela um antagonismo entre aquilo que está no texto, e aquilo que vivenciam no contexto do cotidiano.

As falas dos professores entrevistados demonstram um “*status quo*”, ou seja, uma condição que difere do previsto nos textos do PPC, uma vez que tais falas anunciam a prática de situações repetitivas em relação ao que está proposto. Sob essa ótica, não ocorre a integração, muito menos um processo de mudança, de transcendência ao que está tendencialmente posto. Dessa forma, cada referencial apresenta-se distanciado no espaço e tempo, ou seja, o texto encontra-se fora do contexto, e, portanto, cada parte não interseccionada e não interfaciada ao curso de pedagogia.

Após a análise das entrevistas, também foi possível observar nos relatos dos professores, que o referencial prevalente e representativo foi o de suas crenças/ideários e vivências pessoais. Evidenciou-se que a predominância recaiu sobre aquilo que eles compreendem ser mais adequado para a formação. Portanto, não aconteceram debates e nem tão pouco, uma construção coletiva. Feriu-se gravemente aquilo que se deseja enquanto curso de formação para professores, ou seja, um curso construído num coletivo, com princípios e objetivos congruentes, com a possibilidade de se estabelecer integradamente, a relação das disciplinas e das ementas. É o que se esperava, ao menos, de um curso de Pedagogia.

Assim, o Projeto Político Pedagógico seria, então, como o Ponto Gravitacional de Integração do curso de Pedagogia, e sob sua órbita girariam os referenciais. Assim, tais referenciais não se configurariam limitados ou delimitados. Admitir-se-ia dessa forma, uma abertura a garantir a latência e a transformação do espaço - tempo, por meio de um diálogo fértil que conduziria à germinação de ideias, a ponto de que cada parte se modificaria e não se amoldaria a um esquema estático.

4 | PONDERAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Seguem assim, quatro ponderações para se pensar o Curso de Pedagogia:

1 – Conexão dos quatro referenciais na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, PPC, ou seja, propomos que os quatro referenciais evidenciados na pesquisa: *Referenciais Formativos*, *Referenciais Clássicos*, *Referenciais de Ideários Pedagógicos*, e *Referenciais Políticos Pedagógicos do Curso*, estejam integrados entre si, e considerados na Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso. Verificamos por meio da pesquisa, que o PPC precisa ser considerado na prática educacional de cada educador, assim como, as vivências, experiências pessoais e a formação

individual, pois do contrário acabará reforçando e/ou revalidando a cisão entre a teoria e a prática. A figura abaixo representa a dinâmica de um processo de integração entre os referenciais.

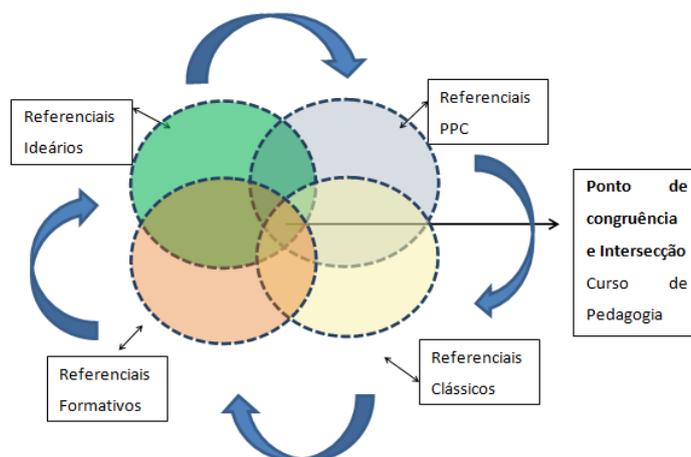


Figura 2. Representação ilustrativa do movimento de integração entre os referenciais para o Curso de Pedagogia

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os docentes universitários possuem saberes acerca da própria profissão, do seu conteúdo e da sua forma de como ensinar. Reconhecer o que eles pensam “[...] *permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais*”, segundo Nóvoa (1995,p.23), compreendendo que essas representações se inter-relacionam com suas histórias de vida e formação. Enfatiza-se ainda que esses saberes também encontram-se embasados em teorias, em conhecimentos científicos que o apoiam.

2 – Integração dos Pares: Garantida pelo envolvimento de todos na construção e implementação do Projeto Pedagógico do Curso, e nos Programas de Ensino, manifestado pela adoção de atitudes de corresponsabilidade e parcerias, bem como de ações voltadas ao desenvolvimento da prática integrada.

Para Masetto (2010), atitudes de parcerias e corresponsabilidade se iniciam com um pacto entre todos os envolvidos, professor e professor, professor e aluno, para que juntos busquem desenvolvimento pessoal e profissional. Destaca ainda que, para que haja um compromisso, o primeiro passo é abrir uma discussão sobre a razão dos encontros, sobre os objetivos do que vão juntos buscar. O diálogo sobre a situação de ser um grupo, e como tal buscam termos para conhecer uns aos outros, (quem somos, o que pretendemos, o que fazemos ali...) e definir alguns interesses comuns que os unam.

Tais atitudes e parcerias se consolidam e se fortificam mediante comportamentos que os colocam juntos, lado a lado atuando com base nos mesmos objetivos, como equipe de trabalho, afirma Masetto (2010, p.177).

Em relação à integração, propõe-se:

3 – Programa de Formação Continuada aos Professores Universitários:

Visando o conhecimento do Projeto Político Pedagógico como referencial básico para elaboração e construção do programa de ensino das disciplinas do curso, de modo a integrar as práticas pedagógicas coletivas, propõe-se a realização de reuniões bimestrais entre os professores de áreas correlatas, e semestrais para todos os professores, que como grupo possam exercitar trocas de experiências e a busca de pontos congruentes de aspectos ligados à prática e aos fundamentos.

4 - Aproximação da Universidade e Escola: Propõe se a integração concreta e efetiva entre a Universidade e a Escola para construção de um projeto pedagógico que, de fato, considere as reais demandas presentes no universo escolar.

Segundo um educador investigado, a universidade não pode se furtar da escola pública que temos. A universidade não pode se limitar a fazer apenas pesquisa sobre ela; é preciso estar em parceria com a escola. E, estar com a escola não significa apenas mandar os alunos de Pós – Graduação ou de Graduação para realização de estágio, e fazer observação. É preciso que a universidade esteja lá, presente e atuante. É aprender a fazer e como fazer da escola e trazer para os espaços universitários. Destacou que quando isto, de fato, acontecer, vai mudar muito a prática no ensino superior.

Confirmando a fala do educador acima, outro professor entrevistado relatou que o modelo de universidade hoje é a Universidade aqui, e a escola lá. De modo que, existe um abismo entre essas instituições. Enfatizou que o aluno sai do curso com algumas orientações e atravessa o abismo inteiro. Ao chegar na escola recebe informações e identifica que a escola está ruim e/ou precária. Então, este aluno ao passar pelo abismo, retorna à faculdade desesperado, para “se atualizar”. No entanto, o abismo permanece... Concluiu afirmando ser essa uma metáfora a despertar as consciências de que se faz necessário repensar a pedagogia, e que os professores universitários compreendam a importância do papel da Faculdade e da Escola.

5 | SEGUE-SE PARA O FIM...

Um fim que não consigo finalizar... Mas é preciso finalizar, ainda que minhas mãos querem continuar digitando aquilo que na minha cabeça não para de pensar, preciso parar, digo interromper...

Então, que caiam as MÁSCARAS!

Retirar a Máscara é preciso.

É preciso que cada um admita ser a si mesmo.

É preciso integrar.

É preciso conhecer a verdadeira face que temos por trás do curso de pedagogia e unir as interfaces.

É preciso transcender no espaço e tempo.

É preciso adotar parcerias e corresponsabilidades.

É preciso ser sujeito ativo na órbita gravitacional do PPC - sujeito que retira a máscara que nubla o seu rosto e admite que reformular é preciso...

REFERÊNCIAS

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

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FELDMANN, Marina G. **Formação de Professores e Escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. [Deleuze e a filosofia - parte 1]. Disponível em: http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/deleuze_e_a_educacao_parte_um.pdf. Acesso em: 20 set. 2016.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean; SÖETARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. (Org.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JEAN PIAGET. História de Piaget, biografia, teoria de Piaget, construtivismo, psicologia educacional, frases de Piaget. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/piaget/> Acesso em: 10 jul. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12^a. ed. São Paulo: Cortez 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MASETTO, M.T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M.T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M.T. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade**: professor e aluno em inter-ação adulta. São Paulo: Avercamp, 2015.

MAZZOTTI, Tarso. Estatuto de cientificidade da Pedagogia In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

PIMENTA, Selma G.(Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira.** Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf Acesso em: 10 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa de Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

AVALIAÇÃO E MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Sandra Regina D’Antonio Verrengia

Universidade Estadual de Maringá. Email:
sandradantonio@hotmail.com

Pedro Gabriel Papa Torelli

Universidade Estadual de Maringá. Email:
pgptorelli@gmail.com

Wellington Rodrigues Emídio

Universidade Estadual de Maringá. Email:
wlt_10@hotmail.com

RESUMO: Sendo a avaliação algo essencial e indissociável a prática educativa, uma vez que, por meio dela, se pode repensar e reestruturar o processo de ensino de matemática de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos, pensar a respeito das concepções que influenciam o ato de se avaliar torna-se primordial. Nesse sentido, esse trabalho tem por objetivo discutir a partir das práticas de avaliação observadas durante o período de Estágio Supervisionado III, a influência de algumas correntes filosóficas sobre o pensar e o fazer pedagógico em matemática e, por conseguinte, as ideologias que sustentam a avaliação dessa disciplina. Os dados apresentados são referentes à pesquisa bibliográfica realizada à luz de autores como Pavanello e Nogueira (2006); Santos (2008), Borges *et al.* (2008), Dias e Santos (2008), Buriasco (1999) e Menino (2004), assim como a aplicação, observação, correção e análise

de instrumentos avaliativos implementados em turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola Estadual do Município de Maringá-PR, no ano de 2018. Os resultados mostram que se faz necessário refletir a respeito de novos métodos de avaliação de modo que essa forneça aos discentes condições de construir conhecimento a partir de sua própria atividade cognoscitiva apoiada nos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Concepções de Matemática. Avaliação. Ensino Médio.

ABSTRACT: Since the evaluation is something essential and inseparable from the educational practice, once it is possible to rethink and restructure the process of teaching mathematics in order to favor the students' learning, to think about the conceptions that influence the act of being evaluation becomes paramount. In this sense, this paper aims to discuss the influence of some philosophical currents on pedagogical thinking and doing in mathematics and, therefore, the ideologies that support the evaluation of this discipline. The data presented are related to the bibliographical research carried out in the light of authors such as Pavanello and Nogueira (2006); Santos (2008), Borges *et al.* (2008), Dias and Santos (2008), Buriasco (1999) and Menino (2004), as well as the application,

observation, correction and analysis of evaluative instruments implemented in first year classes of a State School of Maringá-PR, in the year 2018. The results show that it is necessary to reflect about new methods of evaluation so that it provides the students with the conditions to build knowledge from their own cognitive activity based on the mathematical contents worked in the classroom class.

KEYWORDS: Mathematics Education. Concepts of Mathematics. Evaluation. High school.

INTRODUÇÃO

A avaliação é, sem dúvida, algo indissociável a prática educativa e essencial a ela, pois fornece ao professor informações relevantes quanto ao progresso ou não de seus alunos, com relação às expectativas e objetivos traçados no início de seu trabalho; possibilita o repensar a respeito das ações e práticas pedagógicas escolhidas pelo docente; bem como permite aos estudantes a oportunidade de, a partir de seu desempenho, verificar se existem lacunas em seu aprendizado concedendo-lhes a chance de, não só, estarem atentos a elas, como também minimizá-las ou até mesmo saná-las a partir da interação com o professor e com seus pares.

No entanto, quando olhamos para a prática de sala de aula percebemos que, longe de se constituir como um instrumento de reflexão a respeito da prática docente, sendo capaz de gerar mudanças significativas na forma como os discentes a encaram e a descrevem, a avaliação continua a ser seletiva e exclusiva. Especialmente quando se trata do ensino de Matemática, servindo apenas para selecionar, classificar, rotular, controlar e, dar subsídios ao professor para, muitas vezes, decidir a trajetória escolar de seus alunos (BURIASCO, 1999).

Para Pavanello e Nogueira (2006), as decisões a respeito da avaliação alicerçam-se nas concepções que os professores têm com relação à Matemática. Dessa forma, nesse trabalho procuraremos discutir a influência dessas concepções no processo de ensino de Matemática a partir das práticas de avaliação observadas durante o período de Estágio Supervisionado em turmas do primeiro ano do Ensino Médio.

CONCEPÇÕES MATEMÁTICAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

De acordo com Caraça (1999, *apud* PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006), há pelos menos duas formas de se conceber a Matemática: como um conhecimento pronto, acabado e harmonioso em que os diferentes assuntos tratados nessa Ciência relacionam-se logicamente e se desenvolvem de maneira progressiva e ordenada; ou como uma Ciência em que se procura entender como o conhecimento matemático foi sendo elaborado no decorrer da História, bem como o que influenciou tal elaboração.

Segundo a primeira vertente, a ótica de consolidação da Matemática como um conhecimento com fim em si mesmo leva-nos a pensar tal Ciência como algo finito

e já consolidado, conduzindo a processos de pensamento puramente mecânicos em que os procedimentos seriam o foco principal. Já, a segunda vertente – a de uma Matemática construída historicamente ao longo do tempo, sendo fruto das elaborações humanas – nos conduz a refletir a respeito de uma Ciência viva e em construção, na qual reflexões, dúvidas, hesitações, contradições e erros fazem parte de seu constructo, nesse sentido o foco está na consolidação e construção de conceitos, não apenas nos procedimentos.

De acordo com Pavanello e Nogueira (2006, p. 32):

Optando-se pelo primeiro dos paradigmas anteriormente descritos, concebe-se a matemática como um produto e, portanto, o *fazer matemática* tem como objetivo o seu avanço enquanto ciência, atrelado à busca de *novos* resultados nesse campo do conhecimento.

Enquanto que o segundo paradigma nos leva a pensar:

[...] a matemática constituída, tanto pelos próprios meios de produção do conhecimento (conjeturar, intuir, representar, estimar, simular, modelar, propor e resolver problemas) como pelos resultados desse processo (conceitos, regras, princípios, algoritmos, teoremas). Deriva dessa opção conceber-se o *fazer matemática* como realizar atividades lógico-matemáticas que permitam estabelecer relações matemáticas em situações que surgem da realidade em que se está inserido (PAVANELLO E NOGUEIRA, 2006, p. 32).

Assim, antes de refletirmos a respeito da avaliação sob essas duas vertentes, temos de pensar o que rege o processo de ensino e de aprendizagem segundo essas perspectivas. Para aqueles que se familiarizam com a primeira concepção, há uma crença de que cabe aos matemáticos desenvolverem os conceitos e ao professor apresentá-los aos alunos, nesse caso, o ato de ensinar e aprender Matemática se reduz à transmissão dos conhecimentos elaborados, sem a necessidade de atividades contextualizadas, investigativas ou de situações problemas que possibilitem aos discentes pensar, buscar soluções para os problemas. Basta que os alunos memorizem e repitam os procedimentos apresentados pelo docente, até que consigam reproduzi-los, para que se conclua se os mesmos apresentam ou não domínio do conhecimento (PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006).

Para os que consideram a Matemática como uma construção humana, proveniente das necessidades históricas e sociais presentes na realidade:

[...] o processo de ensinar/aprender matemática passa a ser concebido como aquele no qual o aprendiz constrói o conhecimento a partir de sua própria atividade cognoscitiva, atividade esta que se apoia nos conteúdos. Nesse sentido, o objetivo fundamental desse processo é garantir que o aprendiz elabore, desenvolva e construa estratégias que lhe permitam enfrentar novas situações-problema (PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006).

A aprendizagem da Matemática segundo essa vertente torna professor e aluno

responsáveis pelo ato de aprender e de ensinar. Não há, portanto, papel principal, mas sim, a consciência por parte do docente que sua função é a de estimular o discente a pensar, elaborar hipóteses, conjecturar, discutir com os colegas suas conjecturas, testá-las e validá-las, isto é, a de estimular o aluno a encontrar a solução para os problemas ou situações matemáticas apresentadas. Nesse sentido, essa prática estimula os discentes a interagir com o professor e com seus pares. Revela também, a necessidade do trabalho com situações contextualizadas, sejam estas internas ou externas a Matemática.

De acordo com Pavanello e Nogueira (2006, p. 34), dever-se-ia haver uma posição intermediária entre ambas as concepções descritas haja vista que:

[...] a matemática não está apenas na mente do homem e nem apenas no mundo e seu ensino deve ser tal que, partindo daquilo que é observável, isto é, de situações problema contextualizadas, conduza o pensamento do aprendiz, paulatinamente, às abstrações características da matemática. Porque, apesar de ter sua origem nas coisas do mundo concreto, a matemática é constituída essencialmente de abstrações e generalizações.

Nesse sentido, o aprender/ensinar Matemática estaria diretamente relacionado ao ato de informar e de formar. Informar no sentido de se tornar ferramenta para a atuação diária do indivíduo no mundo e formar na condição de fornecer aos alunos subsídios que lhes possibilitem estruturar seu pensamento e tornar ágio seu raciocínio dedutivo (SANTALÓ, 1996 *apud* PAVANELLO e NOGUEIRA, 2006).

Após discutir tais concepções podemos pensar a respeito das formas de avaliação segundo cada uma dessas vertentes e de sua implicação no ensino, visto que, não há como dissociá-las. Há aqui, portanto, duas formas de se pensar a avaliação. A avaliação classificatória e a avaliação formativa.

A avaliação classificatória ligada à primeira concepção apresentada a respeito da Matemática é, sem dúvida, a mais utilizada em sala de aula. Tal avaliação segue os parâmetros da aplicação direta de procedimentos, do emprego imediato de fórmulas e de questões que reforçam o ato de efetuar e calcular. Segundo Pavanello e Nogueira (2006, p. 36-37), esse é um tipo de avaliação “que não só seleciona os estudantes, mas os compara entre si e os destina a um determinado lugar numérico em função das notas obtidas”. Ideia corroborada por Buriasco (1999), para a autora tal concepção de avaliação

[...] tem servido para selecionar, classificar, rotular, controlar e, através dela, o professor decide, muitas vezes, a trajetória escolar do aluno. Na maioria das vezes, os alunos são estimulados a se dedicarem a uma memorização desarticulada e que, por sua falta de sentido, tende a desaparecer logo após as sessões de avaliação do rendimento escolar.

A avaliação formativa delimitada a partir da segunda concepção a respeito da Matemática procura unificar os processos de ensino e aprendizagem. Seu objetivo

é o de ajudar o docente a compreender o processo de pensamento do aluno face a uma dada situação proposta. Seu foco não está, portanto, no erro como algo que nivela ou classifica, mas assume o erro como fonte de interpretação e compreensão dos processos mentais dos discentes. Desse modo, o erro deixa de ter uma função contabilística – quanto mais erros, maior a sanção – e passa a constituir-se como uma poderosa fonte de informação, quer para o professor, quer para o próprio aluno (SANTOS, 2008).

Para Borges (2008, p. 86), de acordo com essa concepção de avaliação

[...] o professor deverá trabalhar como um mediador no processo de edificação do conhecimento dos alunos. Sua ação no âmbito pedagógico deverá estar voltada para o entendimento dos processos sociocognitivos dos estudantes, procurando estabelecer uma ligação entre os diversos fatores que constituem esses processos, como as experiências sociais dos alunos e a vivência cultural trazida por eles.

Ainda de acordo com o autor, “ao conceber a avaliação como mediação da aprendizagem nega-se o fato de que o aluno deva simplesmente fazer ou repetir tarefas para que ocorra a construção de seus conhecimentos” (p. 86).

Nesse sentido, pensar a respeito do ato de se avaliar requer pensar acerca das concepções que temos a respeito da Matemática, pois serão esses pressupostos que nortearão nossa ação docente em sala de aula, bem como que delimitarão as formas de avaliar e pensar a respeito da avaliação.

PENSANDO AS PRÁTICAS AVALIATIVAS A PARTIR DO ESTAGIO SUPERVISIONADO

O período de Estágio Supervisionado é, para o licenciando, essencial a fim de que este se prepare para, em um futuro próximo, lecionar na Educação Básica. Essa disciplina permite ao aluno-mestre experiências docentes das quais esse pode refletir e construir sua identidade profissional, de forma que esteja mais confortável e familiarizado com o ambiente escolar e a prática docente. O licenciando ainda tem a possibilidade de ponderar sobre as práticas de ensino e de aprendizagem das quais vivenciou, aproveitando as que julga serem pertinentes/significativas e modificando ou adaptando as que considera que podem ser aperfeiçoadas.

Neste período da graduação é que o aluno-mestre é convidado a refletir sobre práticas de ensino, como a avaliação.

Menino (2004) descreve três instrumentos que proporcionam à avaliação um caráter mais dinâmico e significativo ao aluno e faz menção às formas como esses instrumentos podem ser utilizados pelo professor em sala de aula. Tais avaliações assumem um papel mais dinâmico em que tanto o docente como o discente, podem refletir sobre o ensino e a aprendizagem pautados nos resultados qualitativos dessas avaliações.

O teste em duas fases, proposto por Menino (2004), é realizado em dois

momentos distintos: a primeira fase é realizada em sala de aula com tempo limitado; a segunda fase possui um caráter diferenciado sendo realizada num período de tempo mais alargado, normalmente uma semana. Após a primeira fase, o professor avalia previamente a produção apresentada, classificando os erros e orientando o aluno em forma de apontamentos que devem ser claros a ponto de fazer com que o discente tenha a oportunidade de refletir, analisar e retomar conceitos.

A diferença primordial entre uma avaliação escrita e a avaliação em duas fases está em seu objetivo central *o aprendizado do aluno*. Tanto na primeira fase, a de análise e observações realizadas pelo professor, quanto na segunda fase, em que com base nas orientações realizadas pelo docente, o aluno terá a possibilidade de pesquisar informações que o auxiliem a superar essas dificuldades buscando ajuda do professor sempre que achar conveniente.

Esse tipo de avaliação denota um caráter diferente ao erro, sendo esse a motivação para superação de dificuldades, seja do discente com relação a conceitos estudados, seja do docente com relação a forma de tratar esses conceitos o que dá abertura a um processo de interação professor-aluno mais rico e significativo. Ao final, como esperado, o professor deve atribuir uma classificação perante a avaliação, levando em conta a primeira e segunda fases e a evolução entre elas.

O relatório escrito, conforme Menino (2004, *apud* VARANDAS, 2000), é uma produção na qual o aluno descreve, analisa e critica uma dada situação posta pelo professor referente a algum conceito trabalhado. Este tipo de avaliação oferece ao aluno a possibilidade do registro de seu pensamento, bem como a articulação de ideias, ao mesmo tempo em que permite a crítica sobre os processos utilizados.

Há ainda a possibilidade de agrupar diversos trabalhos produzidos pelos discentes no decorrer de um período em forma de portfólio. Neste, em comum acordo entre professor e alunos, compõe-se uma coleção de trabalhos que ambos julguem importantes durante o processo de aprendizagem. Ao optar pelo portfólio o professor terá fornecer aos alunos algumas indicações que conduzam ao desenvolvimento de diversos níveis de reflexão: documentação (escolhi este trabalho porque...); comparação (este trabalho enriquece o meu portfólio porque...); e integração (meu dossiê revela um progresso porque...) (MENINO, 2004 *apud* LAMBDIN e WALKER, 1994).

Assim, o portfólio em si não é o foco, mas, sim, o que o estudante aprendeu ao produzi-lo, sob os olhos da avaliação reflexiva. Assim, é uma coleção sistematizada intencional de trabalhos dos estudantes que conta um pouco da história do seu esforço, progresso e das suas realizações nas aulas de Matemática, durante certo período de tempo (BONA e BASSO, 2013).

Com base nesses pressupostos sobre as formas de avaliação, selecionamos algumas questões presentes em avaliações aplicadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2018. Tais avaliações foram planejadas pelos licenciandos sob

a orientação do professor titular da turma na qual o estágio realizou-se. Há, contudo que se descrever, que tanto a prática desenvolvida pelos estagiários em sala de aula, quanto os instrumentos de avaliação aplicados aos discentes não foram realizadas de maneira autônoma, mas sim, seguindo estritamente as regras estabelecidas pelo professor titular. Pretende-se com estas questões apresentar as experiências vivenciadas, destacando pontos positivos e negativos a serem considerados.

Em uma das avaliações aplicadas, foi proposto o exercício a seguir: “*Resolva a equação modular $|2x + 8| = 2$ ”*. Ao término da resolução um dos alunos indicou como resposta o conjunto solução $S = \left\{-\frac{6}{2}, -\frac{10}{2}\right\}$. Tal resposta não contempla o resultado inteiro $S = \{-3, -5\}$, tendo em vista que ambas as frações poderiam ser simplificadas. Porém, não poderia ser considerada incorreta. Contudo, a questão fora considerada errada pelo professor titular, pois segundo sua afirmação não há como se considerar correta uma resolução na qual o discente não consiga simplificar uma simples fração. Nesse caso, mesmo contrariados zeramos a questão, pois essa foi a determinação do professor.

Na questão acima, o erro não é considerado como algo que possibilita o desenvolvimento do aluno, permitindo que ultrapasse suas dificuldades e a correção do professor não valoriza o conhecimento que o aluno possui, haja vista que o discente atingiu o objetivo proposto para a questão – desenvolvendo corretamente todas as passagens da equação modular de acordo com o conteúdo visto em sala.

Para Buriasco (1999), o importante não é o resultado, pronto e acabado, mas considerações que acompanhem o trabalho da escola nas diferentes fases, sempre levando em conta uma questão fundamental já posta por alguém: se avalia o importante ou se transforma em importante o que se avalia?

A questão a seguir foi adaptada de um vestibular da Universidade Estadual de Ponta Grossa e proposta sob a escrita: “*Em um telefone residencial, a conta mensal para as ligações locais é dada por uma função do tipo $y = ax + b$, em que x é o número de chamadas mensais e y é o total a ser pago, em reais. No mês de abril, houve 20 chamadas e a conta mensal foi de 50 reais. Já no mês de maio, houve 30 chamadas, e a conta mensal foi de 75 reais. Qual total a ser pago no mês com 50 chamadas?*”.

Podemos ver que na questão acima há preocupação em contextualizar o conceito de função afim a partir de uma possível aplicação, mostrando ao aluno que o tema em questão está presente em sua realidade. Era esperado que os discentes utilizassem os dados fornecidos pelo exercício e obtivessem a resposta a partir da lei da função afim encontrada, porém, um aluno respondeu o exercício utilizando o conceito de regra de três simples, minimizando o volume de cálculos e fornecendo o valor correto para o exercício proposto. Tal questão, no entanto, fora considerada pelo professor titular como incorreta e, sua justificativa para zerar a questão foi a de que o aluno não utilizou do conceito de função para encontrar a resposta. Mesmo após argumentarmos com o professor titular que apesar de o aluno utilizar outro caminho encontrara a resposta correta e, por isso, não poderíamos zerar a questão,

o mesmo notou a divergência de pensamentos a respeito da mesma e não permitiu que fizéssemos a correção.

Claramente, no exercício proposto não é expressa a necessidade de o aluno utilizar o conceito de função afim, e a resolução a partir da regra de três evidencia que o aluno estabeleceu relações além das esperadas. A atitude do professor em desconsiderar a resolução demonstra uma afinidade com a primeira vertente sobre o conceito de Matemática definida por Pavanello e Nogueira (2006), limitando a criatividade do aluno ao se deparar com um problema matemático. Tal postura, não incorpora também outras formas de avaliação como as descritas por Menino (2004). Em tal situação, o professor poderia valer-se de um relatório escrito no qual o aluno poderia descrever seu pensamento e, a partir de perguntas elaboradas pelo docente, relacionar seu raciocínio ao conteúdo trabalhado em sala.

Em meio a um dos trabalhos avaliativos, realizado individualmente, constava a seguinte questão: “Resolva a equação modular $|x^2 + 3x - 2| = 2$ ”. O método de resolução de um dos alunos foi o esperado: analisou dois casos e resolveu as duas equações resultantes utilizando a fórmula de Bháskara, encontrando dois conjuntos soluções S_1 e S_2 , e então, apresentou como solução final um conjunto $S = S_1 \cup S_2$. Em um dos cálculos foi percebido o erro $-3+5=8$, acarretando um elemento incorreto no conjunto solução. A orientação dada, foi a de atribuir a nota zero neste exercício.

É possível perceber durante as experiências escolares que o professor é aquele que aponta erros e acertos e transforma informações em conceitos classificatórios. Para Buriasco (1999), é preciso distinguir entre os erros gerados por mera distração ou cansaço e o erro que revela uma maneira de conhecer. Tal exercício seria melhor explorado na proposta de um relatório escrito, pois neste contexto, o aluno poderia descrever sua linha de raciocínio, evidenciar pontos fortes e justificar sua resolução.

Dentre as experiências adquiridas em Estágio Supervisionado, houve a reafirmação de que a avaliação é um momento desgostoso ao aluno, que causa desconforto e pode ser utilizado de forma punitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações e da vivência no Estágio Supervisionado, pudemos refletir a respeito da dificuldade encontrada pelos alunos do Ensino Médio, no geral e, especificamente dos do 1º ano com relação à Matemática. Tal dificuldade proveniente das defasagens referentes a conceitos de matemática dos anos anteriores é, ao invés de minimizada, agravada pela forma com a qual o professor desempenha seu papel em sala de aula.

No caso específico das avaliações há que se ressaltar que essa é um instrumento apenas classificatório e, longe de desempenhar um papel formativo no qual há uma abertura para o diálogo e o estabelecimento de trocas interativas entre docente-discente e entre discentes que os levem a reflexão a respeito de seus erros

e do papel importante que cada aluno desempenha em sala de aula. Essas apenas reforçam a função de um professor que tem nas mãos o poder de decidir a aprovação ou reprovação dos mesmos não levando em consideração sua trajetória.

Assim, os resultados mostram que se faz necessário refletir a respeito de nossas próprias concepções a cerca da Matemática, bem como de, a partir dessa reflexão, pensar em novos métodos de avaliação de forma a possibilitar aos discentes a oportunidade de construir conhecimento a partir de sua própria atividade cognoscitiva apoiada nos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BORGES, Rosimeire *et al.* Avaliação: um momento privilegiado de estudo ou um acerto de contas? In: MENEZES *et al.* **Avaliação em Matemática: problemas e desafios**. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Viseu, 2008.

BONA, Aline da Silva de; BASSO, Marcos Vinicius de Azevedo. Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem. **Bolema**, v. 27, n. 46. p. 399 – 416, ago, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000300005>. Acesso em janeiro, 2019.

BURIASCO, Regina, L. C. de. **Avaliação em Matemática**: Um estudo das respostas de alunos e professores. Marília: USP, 1999, 238 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista. Universidade Estadual Paulista, Marília: São Paulo, 1999.

DIAS, Sónia; SANTOS, Leonor. Por que razão é importante identificar e analisar os erros e dificuldades dos alunos? O feedback regulador. In: MENEZES *et al.* **Avaliação em Matemática: problemas e desafios**. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Viseu, 2008.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. In: MENEZES *et al.* **Avaliação em Matemática: problemas e desafios**. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Viseu, 2008.

MENINO, Hugo. Instrumentos de Avaliação das aprendizagens em Matemática: o uso do relatório escrito, do teste em duas fases e do portefólio no 2º ciclo do ensino básico s. d. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/hugomenino.pdf>>. Acesso em: 05/08/2018.

PAVANELLO, Regina M; NOGUEIRA, Clélia, M. I. Avaliação em Matemática: algumas considerações. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, V. 17, n. 33, jan./abr., 2006.

AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DAS APRENDIZAGENS EM UM PROJETO INTEGRADOR: A UTILIZAÇÃO DA ESCALA LIKERT PARA A MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM PROJETO INTEGRADOR

Carlos David Pedrosa Pinheiro
Marcos Antônio das Chagas Araújo

RESUMO: Entender as disciplinas de forma integrada e dinâmica é fundamental no processo de aprendizagem, principalmente quando se trata de cursos superiores de engenharia. Desta forma, a utilização de projetos integradores, que acaroam os conhecimentos de diversas temáticas, é prática no curso de engenharia de produção civil do Instituto Federal do Ceará campus Quixadá. No intuito de contribuir para a melhoria da implantação do projeto, é necessária a adoção de um método que avalie o sucesso ou o fracasso do projeto integrador. Deste modo, os objetivos do presente trabalho são o desenvolvimento de um método capaz de avaliar um projeto de caráter interdisciplinar no primeiro semestre do curso de engenharia de produção civil e mensurar a avaliação dos alunos quanto a aspectos como aplicabilidade do projeto, grau de aprendizagem, integração disciplinar, qualidade de acompanhamento por parte dos docentes e grau de interesse. Para tais objetivos, o artigo utiliza a escala de Likert como técnica de avaliação e utiliza a média aritmética e o desvio-padrão para a análise dos resultados. A pesquisa utilizada no presente artigo se classifica como exploratória, descritiva, aplicada, quantitativa e, quanto aos

procedimentos técnicos, um estudo de caso. A pesquisa foi feita com estudantes do primeiro semestre do curso de engenharia de produção civil do campus Quixadá em 2019 e aplicada após a finalização do projeto integrador do semestre. Observou-se que o método criado é consistente e que os alunos apresentam grau de satisfação elevado com o projeto, porém, tendem à insatisfação quanto ao acompanhamento discente.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Integrador. Interdisciplinaridade. Escala de Likert

QUANTITATIVE EVALUATION OF LEARNING IN AN INTEGRATING PROJECT: THE USE OF THE LIKERT SCALE FOR MEASURING THE RESULTS OF AN INTEGRATING PROJECT

ABSTRACT: Understanding the disciplines in an integrated and dynamic way is fundamental in the learning process, especially when it comes to higher engineering courses. In this way, the use of integrating projects, which linked the knowledge of diverse subjects, is practical in the course of engineering of civil production of the Instituto Federal do Ceará campus Quixadá. In order to contribute to the improvement of project implementation, it is necessary to adopt a method that evaluates the success or failure of the integrating project. In this way, the objectives of the present work are the development of a

method capable of evaluating an interdisciplinary project in the first semester of the course of civil engineering and measuring the evaluation of students regarding aspects such as project applicability, degree of learning, disciplinary integration, quality of accompaniment by teachers and degree of interest. For these purposes, the article uses the Likert scale as the evaluation technique and uses the arithmetic mean and the standard deviation for the analysis of the results. The research used in this article is classified as exploratory, descriptive, applied, quantitative and, as for technical procedures, a case study. The research was done with students of the first semester of the civil engineering engineering course of the Quixadá campus in 2019 and applied after the completion of the integrative project of the semester. It was observed that the method created is consistent and that the students present high degree of satisfaction with the project, however, they tend to dissatisfaction with student follow-up.

KEYWORDS: Integrating Project. Interdisciplinarity. Likert Scale.

1 | INTRODUÇÃO

A temática da interdisciplinaridade é recorrente nos debates docentes quando se objetiva um maior aprendizado, um menor grau de evasão e maiores níveis de aprovação disciplinar.

Galindo e Ribeiro (2010) colocam que o tema da interdisciplinaridade ganhou consistência na Europa a partir da década de 1960 e, no Brasil, a partir de 1970, passando por um processo de reflexões sobre suas definições, métodos e teorias. Tais aspectos girando em torno da superação dos impasses vividos pela ciência fundada em um paradigma estritamente racionalista, determinista e reducionista.

Nesse sentido, Paviani (2008) coloca que a origem da interdisciplinaridade está nas transformações da ciência e da realidade e, portanto, no desenvolvimento de aspectos sociais e administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. A necessidade de interdisciplinaridade surge da rigidez, da artificialidade e da falsa autonomia das disciplinas, as quais não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimentos novos.

Existe uma estreita relação entre a aplicação da interdisciplinaridade na sala de aula e a pedagogia de projetos que, de acordo com Prado (2003), é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada de aprendizagem.

Moura e Barbosa (2003) acrescentam ainda que um projeto educacional é um empreendimento com data de início e fim bem definidas, com objetivos claros, oportunidades, necessidades, desafios e interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para a melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos. Tendo, portanto, tais características,

os projetos educacionais também precisam ser avaliados para que possam passar por processos de melhora contínua.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é desenvolver um método capaz de avaliar um projeto de caráter interdisciplinar no primeiro semestre do curso de engenharia de produção civil do IFCE campus Quixadá.

A pesquisa também objetiva mensurar, para o projeto em questão, a avaliação dos alunos quanto a aspectos como aplicabilidade do projeto, grau de aprendizagem, integração disciplinar, qualidade de acompanhamento por parte dos docentes e grau de interesse.

Para a mensuração dos resultados serão utilizadas escalas de Likert que, Segundo Mafra (1999), são um método bem estruturado para obtenção de dados referente à satisfação do usuário. A intensidade vem na forma de uma afirmativa para a qual o entrevistado tem cinco opções de resposta: muito satisfeito, satisfeito, indeciso, insatisfeito, muito insatisfeito. Deste modo, ainda para Mafra (1999), para cada item, cinco categorias são usualmente empregadas para lhes conferir valores.

Deste modo, a metodologia do presente trabalho se classifica, quanto aos objetivos, como exploratória e descritiva. Quanto à natureza dos resultados, a pesquisa se classifica como aplicada e, quanto aos procedimentos e abordagem, como um estudo de caso com abordagem quantitativa.

A partir do aqui apresentado, faz-se a seguinte pergunta norteadora: Como avaliar aspectos como aplicabilidade, qualidade do acompanhamento, aprendizagem, interesse e integração das disciplinas de um projeto integrador?

Diante do exposto, a execução da presente pesquisa se justifica pela rigidez metodológica e de saberes que as disciplinas do primeiro semestre do curso de engenharia de produção civil proporcionam. Ainda baseadas em modelos tradicionais, as ementas do curso não culminam no saber plural e na visão de aplicabilidade prática e multidisciplinar dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Após a introdução, serão levados em consideração os aspectos de fundamentação teórica do artigo para em seguida serem colocadas a metodologia, a apresentação dos resultados, a conclusão e o referencial teórico utilizado na pesquisa.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Interdisciplinaridade na Educação

Um dos principais resultados alcançados na educação é o desenvolvimento da capacidade crítica dos discentes em formação ou formados. Jones e Merritt (1999) colocam que os alunos devem ser capazes de pensar de forma crítica tanto dentro como entre as diversas disciplinas que constituem o seu programa de estudo. Para alcançar tal objetivo, continuam Jones e Merritt (1999), é necessário o desenvolvimento de uma consciência acerca dos compromissos epistemológicos e como esses compromissos

geralmente variam dentro e dentre as diferentes disciplinas.

Ainda nesse sentido, Fazenda (2008) coloca que o conhecimento interdisciplinar é concebido nas dimensões do sentido (saber), da funcionalidade (saber-fazer) e da intencionalidade (saber-ser), requerendo da prática docente diferentes cuidados para que os saberes sejam adequadamente produzidos na interação professor-aluno, de tal forma que o discente possa perceber coerência entre o que se diz e o que se faz.

Fazenda (2008) afirma ainda que os projetos interdisciplinares não são ensinados e nem aprendidos: são vividos e exercidos. Nesse sentido, a dimensão curricular se caracteriza pelo estabelecimento das ligações entre as diferentes matérias que formam o percurso do ensino, a dimensão didática refere-se à articulação dos instrumentos relacionados com o processo integrado de aprendizagem e a dimensão pedagógica com o espaço reflexivo e criativo, permitindo assim o surgimento da vivência e da execução necessárias aos projetos interdisciplinares.

Bonatto et al. (2012) acrescentam que a interdisciplinaridade não elimina as disciplinas, mas torna-as comunicativas entre si, concebendo-as como processos históricos e culturais necessários à atualização das práticas de ensino e aprendizagem.

Bonatto et al. (2012) colocam ainda que a interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar transmitido como uma nova dinâmica de metodologia aplicada.

Nesse sentido, a pedagogia de projetos emerge como facilitadora do rompimento de barreiras disciplinares, continua Almeida (2002), pois tal pedagogia torna as disciplinas permeáveis na ação de articular diferentes áreas do conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade.

2.2 Pedagogia de Projetos

Krajcik e Czerniak (2007) colocam que a pedagogia de projetos explora metodologias para abordar a relação entre o conhecimento científico, as experiências dos discentes e a conexão de ambas com os problemas do mundo real. Deste modo, a pedagogia de projetos, continuam Krajcik e Czerniak (2007), fornece um contexto significativo para envolver os alunos na construção do conhecimento envolvendo práticas científicas como argumentação, explicação, modelagem e *desing*.

A aplicação da interdisciplinaridade é de fundamental importância para o desenvolvimento crítico dos alunos. Devido sua importância, é necessário o desenvolvimento de indicadores que possam mensurar o grau de satisfação dos discentes dentro dos projetos com vistas a aprimorar a prática.

A estatística, nesse ponto, serve como importante apoio para análise dos dados e desenvolvimento de conclusões acerca dos dados obtidos dos resultados dos projetos interdisciplinares.

2.3 Estatística Descritiva

A estatística descritiva, por sua vez, refere-se à parte da estatística utilizada para resumir ou descrever dados sem inferir qualquer coisa que vá além dos próprios dados.

Duas variáveis são importantes dentro da estatística descritiva: a média e o desvio-padrão.

Através da média, é possível utilizar um único número para descrever algum aspecto de um conjunto de dados.

Porém, outra característica de um conjunto de dados é que os mesmos não são todos iguais entre si. Desta forma, as medidas de dispersão são importantes medir tal variabilidade no intuito de entender como o conjunto de dados está disperso e como a variação está interferindo no processo. Deste modo, uma medida de dispersão mais útil é o desvio-padrão, o mesmo mede as distâncias dos valores presentes no conjunto de dados em relação a media.

Desta forma, tanto a media quanto o desvio-padrão são boas medidas para a inferência estatística de dados agrupados, no sentido que um revela e tendência central daqueles dados e o outro a variabilidade dos mesmos.

Depois de vistas as questões pertinentes à fundamentação teórica, faz-se necessária uma explanação acerca dos aspectos metodológicos da presente pesquisa.

3 | METODOLOGIA

3.1 Metodologia da Pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa se classifica, em relação aos seus objetivos, segundo Gil (2010), como exploratória e descritiva. Exploratória, na medida em que proporciona maior familiaridade com o problema visando torná-lo mais explícito. Na maioria das vezes, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Descritiva, porque descreve as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o a aplicação da escala de Likert e a observação sistemática.

De acordo com a natureza dos resultados, esta pesquisa se caracteriza como aplicada, uma vez que se propõe a gerar conhecimentos para aplicação prática buscando solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais, conforme afirma Ganga (2012) e, quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um estudo de caso que, de acordo com Yin (2010, p.39) consiste em “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Quanto à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa quantitativa, tendo em vista que traduz em números as informações coletadas.

3.2 Método Aplicado

O estudo foi realizado com os alunos do primeiro semestre do curso de engenharia de produção civil do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará.

No início do semestre 2019.1, foram escolhidas as disciplinas que conduziriam o projeto integrador. Foram elas: Administração de empresas, introdução à estatística e introdução à engenharia de produção.

Definidas as disciplinas, os docentes das mesmas realizaram reuniões onde foram discutidos os temas que seriam estudados, os problemas interdisciplinares que seriam resolvidos e a forma de avaliação do projeto.

Foi decidido que os alunos formariam equipes e cada equipe deveria criar um negócio voltado para a área de engenharia civil. Para tal, deveria fazer uma pesquisa de mercado, onde aplicaria os conhecimentos de pesquisa estatística e modelar todo o processo produtivo com os conhecimentos de planejamento e controle da produção.

Ficou decidido também que as equipes, em cada parte do processo, deveriam evidenciar a forma como os conhecimentos convergem para a solução dos problemas e as interações entre as três áreas do conhecimento.

Como forma de avaliar o projeto, a equipe de docentes, em conjunto com representantes discentes, definiu que os aspectos do desempenho do projeto que deveriam ser analisados pelos alunos eram: aplicabilidade do projeto, grau de aprendizagem, integração disciplinar, qualidade de acompanhamento por parte dos docentes e grau de interesse. Como se objetivou uma avaliação quantitativa foi escolhida a escala de Likert como técnica de coleta de dados..

A Escala de Likert é uma escala de característica psicométrica, uma vez que possibilita mensurar aspectos subjetivos da natureza do ser humano, como por exemplo, níveis de satisfação. Embora haja variação no número de pontos da escala, mais comumente se utiliza uma escala de cinco pontos.

Neste estudo definiu-se uma escala de quatro respostas eliminando-se, dessa forma, o ponto central geralmente relativo à categoria dos indecisos. Estudos mostram que não incluir a categoria central, em uma escala 0-4, pode conduzir a uma tendência e forçar os respondentes a marcarem a direção que eles estão “inclinados” evitando uma posição neutra. (ALEXANDRE *et al*, 2003)

Deste modo, cada aluno recebeu uma escala para cada um dos aspectos analisados: aplicabilidade do projeto, grau de aprendizagem, integração disciplinar, qualidade de acompanhamento por parte dos docentes e grau de interesse e irá, para cada aspecto, escolher entre muito satisfeito, satisfeito, insatisfeito e muito insatisfeito.

Cada categoria está relacionada a um valor numérico como segue: Muito

satisfeito (4), satisfeito (3), insatisfeito (2), muito insatisfeito (1). Deste modo será possível calcular médias e desvios-padrão para cada categoria analisada e saber qual foi a avaliação quantitativa do projeto de integração proposto.

Para uma melhor categorização, neste estudo são consideradas com tendência a satisfatórias (positivas) as médias com valores acima de 3 e tendência a insatisfatórias (negativas) aquelas com resultado abaixo de 3.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram tabulados e feitas as devidas conclusões e considerações finais.

4 | RESULTADOS E DISCURSÕES

A apresentação dos resultados começa com a caracterização da Instituição e do curso na qual a pesquisa foi aplicada, em seguida, são apresentados os resultados da pesquisa e feitas as referidas discussões.

4.1 Caracterização do Ambiente da Pesquisa

De acordo com a resolução do Consup de 02 de Março de 2014, o IFCE tem como missão produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico para formação cidadã, por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e com o setor produtivo.

Deste modo, o IFCE campus Quixadá propôs a criação do curso superior em Engenharia de Produção Civil que, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção Civil (2015), busca contribuir para a formação de um profissional generalista com visão holística e humanística, adequado à realidade social e tecnológica, com pensamento crítico e capacidade de inovar e empreender, com senso de responsabilidade ambiental e capaz de resolver problemas considerando as variáveis políticas, econômicas, sociais e ambientais envolvidas.

Sendo assim, a estrutura curricular do curso conta com disciplinas de caráter técnico e humanista, voltadas para aspectos de gestão, construção civil meio ambiente e sociedade.

4.2 Projeto Integrador

Nesta seara, e objetivando uma formação generalista e com visão holística, as disciplinas de administração de empresas, estatística aplicada e introdução à engenharia de produção civil, no primeiro semestre do curso, uniram conhecimentos e desenvolveram um projeto de caráter multidisciplinar doravante denominado Projeto Integrador.

O projeto Integrador une conhecimentos de três grandes áreas da engenharia de produção civil e busca aplicá-los de forma prática dando ao discente uma visão prática e generalista de sua futura atuação profissional.

No início do semestre letivo, os alunos formam equipes e, no decorrer das disciplinas, vão desenvolvendo atividades de caráter prático que culminam em uma apresentação final onde os seus conhecimentos são avaliados pelo corpo docente. Deste modo, os alunos entendem a importância da interdisciplinaridade na prática das suas futuras profissões.

4.3 Aplicação da Escala de Likert

Devido à sua importância, se faz necessário o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação de tal projeto, de modo que seja possível, a partir da visão do aluno, analisar aspectos como aplicabilidade do projeto, grau de aprendizagem, integração disciplinar, qualidade de acompanhamento por parte dos docentes e grau de interesse.

Para tal análise foi utilizada a escala de Likert com graus variando de muito insatisfeito (1) a muito satisfeito (4).

Após a apresentação das equipes, os alunos receberam as escalas e, de maneira individual e anônima, fizeram sua avaliação. Os dados compilados são mostrados na figura 1.

Discentes	Aplicabilidade do Projeto	Grau de Aprendizagem das Disciplinas	Integração Disciplinar	Qualidade do Acompanhamento	Interesse do Discente
1	3	2	4	2	3
2	4	2	4	2	3
3	3	4	4	3	3
4	3	4	4	3	4
5	3	4	3	3	4
6	2	4	4	2	3
7	4	3	4	3	4
8	4	2	2	2	2
9	4	4	3	4	4
10	4	4	4	4	4
11	2	1	3	3	2
12	2	3	3	2	3
13	3	3	3	2	3
14	4	4	4	4	4
15	1	1	1	1	1
16	4	4	4	4	4

17	4	3	4	3	4
18	3	3	4	3	4
19	1	3	3	2	3
20	4	3	3	4	4
21	4	4	4	4	4
22	4	4	4	4	4
23	3	4	3	3	3
MÉDIA	3,174	3,174	3,435	2,913	3,348
DESVIO PADRÃO	0,984062725	0,984062725	0,7877521	0,900153698	0,8316848

Figura 1 - Avaliação Discente do Projeto Integrador

Fonte: Elaboração Própria (2019)

4.4 Discussões

Depreende-se da figura 1 que os alunos tiveram uma perspectiva positivo do projeto integrador, uma vez que a média das avaliações girou entre 2,92 e 3,43 de um máximo de 4,0. Quanto ao desvio-padrão, que analisa o grau de dispersão das respostas, observa-se também uma robustez e consistência dos dados, uma vez que o mesmo encontra-se muito próximo de um na grande maioria dos quesitos.

Os quesitos de Integração Disciplinar e Interesse dos Discentes foram os que obtiveram as maiores médias, (3,43 e 3,34 respectivamente), com forte tendência a muito satisfeito, o que deixa claro o intuito do Projeto de valorizar e mostrar a interdisciplinaridade dos conteúdos e engajar os alunos no processo de aprendizagem.

Quanto ao desvio-padrão, porém, observou-se certa variabilidade das respostas sendo estes mesmos dois quesitos os que apresentaram as maiores variações nas respostas.

Os pontos de Aplicabilidade do Projeto e Grau de Aprendizagem das Disciplinas apresentam a mesma média de 3,17, resultado considerado positivo pela equipe docente uma vez que as respostas dos alunos tendem à satisfação. Os desvios-padrão foram de 0,98, mostrando forte consistência das respostas quanto a esses quesitos.

Quanto ao ponto de Qualidade do Acompanhamento Docente, observou-se o pior resultado, com tendência entre a insatisfação e satisfação, fato este que merece atenção pelos professores das disciplinas quanto às formas de acompanhamento das atividades junto aos educandos, sejam elas presenciais ou à distância. O grau de consistência das respostas para o quesito de acompanhamento foi de 0,82, com uma robustez considerável mostrando que tal quesito, de fato, merece devida atenção.

Entretanto, os resultados do projeto foram bastante positivos uma vez que as respostas tendem a satisfatório ou muito satisfatório e, na visão dos alunos, as respostas obtiveram um nível de consistência elevado.

A presente pesquisa também evidencia um maior apelo, por parte dos discentes, por formas diferenciadas de acompanhamento, de modo que os mesmos sejam mais bem tutorados e possam desenvolver os trabalhos com maior eficiência no aprendizado.

Após tratar as discussões da pesquisa, faz-se necessária uma avaliação dos objetivos do presente trabalho, levantando suas dificuldades e limitações e, ainda, sugestões para trabalhos futuros.

5 | CONCLUSÕES

Com relação ao objetivo de desenvolver um método capaz de avaliar um projeto de caráter interdisciplinar no primeiro semestre do curso de engenharia de produção civil, o mesmo foi atingido de maneira satisfatória, pois, na seção de resultados e discussões, mostrou-se a maneira como o método foi constituído e os devidos resultados das avaliações.

A análise dos resultados mostrou que o método proposto conseguiu acaruar o sentimento dos discentes e traduziu, de maneira objetiva, os aspectos positivos e negativos do projeto.

Com a aplicação do método, observou-se também a necessidade de uma análise qualitativa, sendo esta tratada como recomendações para trabalhos futuros.

Quanto ao objetivo de mensurar a avaliação dos alunos quanto a aspectos como aplicabilidade do projeto, grau de aprendizagem, integração disciplinar, qualidade de acompanhamento por parte dos docentes e grau de interesse, a pesquisa obteve tal resultado na figura 1, onde são calculadas as médias e os desvios-padrão de cada uma das categorias.

Tal mensuração permitiu observar que a integração disciplinar e o interesse dos discentes tendem à elevada satisfação, porém observa-se, por parte do aluno, tendência à insatisfação em relação ao aspecto de qualidade do acompanhamento docente. Tal avaliação deve ser levada em consideração no momento da definição das estratégias de acompanhamento para projetos integradores no futuro.

Do ponto de vista do método utilizado, como limitações da pesquisa, tem-se o pequeno tamanho das amostras e universo reduzido de análise, o que dificulta a generalização dos resultados para outras instituições.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, J. W. C.; ANDRADE, D. F.; VASCONCELOS, A. P.; ARAUJO, A. M. BATISTA. M. J. B. **Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item.** XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, 21 a 24 de out de 2003 ENEGEP 2003 ABEPRO Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003_tr0201_0741.pdf Acesso em 02 set 2017.

ALMEIDA, M.E.B. de. **Como se trabalha com projetos (Entrevista)**. Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

BONATO, A. BARROS, C. R. GEMELI, R. A. LOPES, T. B. FRISSON, M. D. **Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Ijuí, RS, Brasil, 12 e 13 de mar de 2012.

FAZENDA, I. C. A. Revisão histórico-crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade. In: _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 13-35.

GALINDO, A. G. RIBERO, F. C. **Integração em Bloco de Disciplinas como alternativa para a Implementação de Estratégias Interdisciplinares**. I Seminário de Interdisciplinaridade do Centro Superior de Ensino do Amapá – Macapá, AM, Brasil, 27 de jan de 2010.

GANGA, G. M. D. **Trabalho de conclusão de curso (TCC) na Engenharia de Produção: Um guia prático de conteúdo e forma**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2012

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2010.

JONES, P.C. MERRITT, J. Q. **Critical Thinking and Interdisciplinarity in Environmental Higher Education: The Case for Epistemological and Values Awareness**. Journal of Geography in Higher Education. V.3.London. UK. 1999.

Krajcik, J., & Czerniak, C. M. (2007). Teaching science in elementary and middle school: A project-based approach. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Krajcik, J. CZERNIAK, C. M. **Teaching Science in Elementary and Middle School: A Project-based approach**, Mahwah, NJ:Erlbaum.2007.

Krajcik, J., & Czerniak, C. M. (2007). Teaching science in elementary and middle school: A project-based approach. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Krajcik, J., & Czerniak, C. M. (2007). Teaching science in elementary and middle school: A project-based approach. Mahwah, NJ: Erlbaum.

MAFRA, S.C. T. **Elaboração de Check List para Desenvolvimento de Projetos Eficientes de Cozinhas a partir de Mapas Mentais e Escala Likert**. Florianópolis: UFSC, 1999. 189p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina 1999.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos**. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” – Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

COMBINAÇÃO DE SALA DE AULA INVERTIDA COM EDUCAÇÃO *HANDS ON*: UMA NOVA FORMA DE APRENDER SOBRE CÓDIGO GENÉTICO E SÍNTESE PROTÉICA

Amanda Santos Franco da Silva Abe

Professora de Biologia da Coordenação Geral de Ciências da Natureza da Escola Sesc de Ensino Médio. Rio de Janeiro - RJ
aabe@escolasesc.com.br

Andréa Castro de Lacerda Cardoso

Professora de Biologia da Coordenação Geral de Ciências da Natureza da Escola Sesc de Ensino Médio. Rio de Janeiro - RJ
alacerda@escolasesc.com.br

RESUMO: As metodologias ativas visam protagonismo discente no processo ensino-aprendizagem, através de uso de tecnologias, resolução de problemas práticos e cooperação. Assim, aliar diferentes metodologias potencializa a compreensão de conteúdos. Aqui relatamos uma atividade que uniu as metodologias aula invertida, mão na massa (*hands on*) e estudo dirigido no tema Código Genético e Síntese Proteica. Em casa, os alunos assistiram uma vídeo-aula produzida pelas professoras e, em sala de aula, usaram modelos em papel para representar o processo de síntese proteica e resolverem problemas propostos em um estudo dirigido. A partir dos relatos dos estudantes, concluímos que a associação entre estas metodologias dinamizou o estudo, concretizou conceitos considerados abstratos e promoveu aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: aula invertida, mão na massa, modelos didáticos, código genético, síntese proteica.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Bergmann e Sams (2012), o conceito básico de inversão da sala de aula ou *flipped classroom*, é fazer em casa o que era feito em aula. Trata-se de uma metodologia em que os alunos têm acesso ao que vai ser abordado em aula, através de diferentes ferramentas, antes da apresentação do tema pelo professor ou antes da realização de uma aula presencial com a aplicação prática dos conceitos estudados. Segundo a *Flipped Learning Network* (2014), a aprendizagem invertida permite aos professores implementarem uma ou várias metodologias na sala de aula. Desse modo, com o objetivo de amplificar as possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, aliamos à metodologia da sala de aula invertida, a educação *Hands on* (mão na massa).

Há uma variedade de ideias sobre aquilo que constitui a técnica *Hands-on*, mas todas concordam em um ponto: deve-se utilizar da manipulação de materiais diversificados em suas atividades, levando a criança a investigar com

A metodologia mão na massa, como é conhecida no Brasil, privilegia a cooperação coletiva para resolução de problemas, a capacidade crítica e a construção coletiva do conhecimento.

A utilização da vídeo-aula no estudo das Características do Código Genético possibilita ao aluno o contato com o tema de maneira que realmente compreenda cada característica e as suas aplicabilidades, sem que o trate de forma meramente de memorização de termos e conceitos. Sendo este tema habitualmente de grande dificuldade, a aula invertida proporciona aos alunos, autonomia na gestão do seu tempo e o aprendizado acontece em um ritmo próprio. Outra vantagem é a possibilidade de o aluno poder acessar a vídeo-aula sempre que houver demanda e produzir, inclusive, o seu próprio material de estudo, podendo compartilhá-lo com outros colegas.

Greca & Santos (2005) afirmam que o ensino centrado na modelização é considerado uma das estratégias didáticas mais efetivas para a melhoria da compreensão dos conceitos científicos. Nessa perspectiva, a utilização de modelos em papel para simular as etapas da síntese de proteínas torna mais concreto este processo e permite que, durante a manipulação das peças, os estudantes tenham tempo para refletir sobre os princípios biológicos, facilitando o aprendizado.

A realização do estudo dirigido pretende consolidar os conhecimentos por meio de uma combinação entre a orientação do professor e as habilidades e competências já desenvolvidas nas etapas anteriores. Ao mesmo tempo, por meio de questões, possibilita aos alunos resolverem criativamente e de forma independente as situações-problema propostas.

2 | METODOLOGIA

Esta atividade foi planejada para 90 minutos de aula e destinada a alunos do Ensino Médio, sendo produzida e aplicada segundo diversos passos.

- Planejamento da vídeo-aula e da aula presencial, com uma sequência didática baseada nas habilidades que se pretendia desenvolver nos alunos e que os tornassem aptos à realização das atividades de caráter prático, em sala de aula.

- Roteirização e produção da vídeo-aula, aquisição de modelos em papel a serem disponibilizados aos alunos e elaboração do estudo dirigido.

- Aplicação presencial da atividade.

Toda a atividade foi desenvolvida a partir da vídeo-aula subordinada ao tema “Características do Código Genético” gravada e produzida pelas professoras. Inicialmente, foi realizada a construção do roteiro e das ferramentas audiovisuais (*PowerPoint 2016*) a comporem a vídeo-aula. Este material foi disponibilizado aos alunos, com uma semana de antecedência,

via e-mail e na plataforma ESEM-Flix, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=wpDir0cqrPE&list=PLeobd0I79XycniKuOq5gCJrEXQVRjbLbE&index=2>

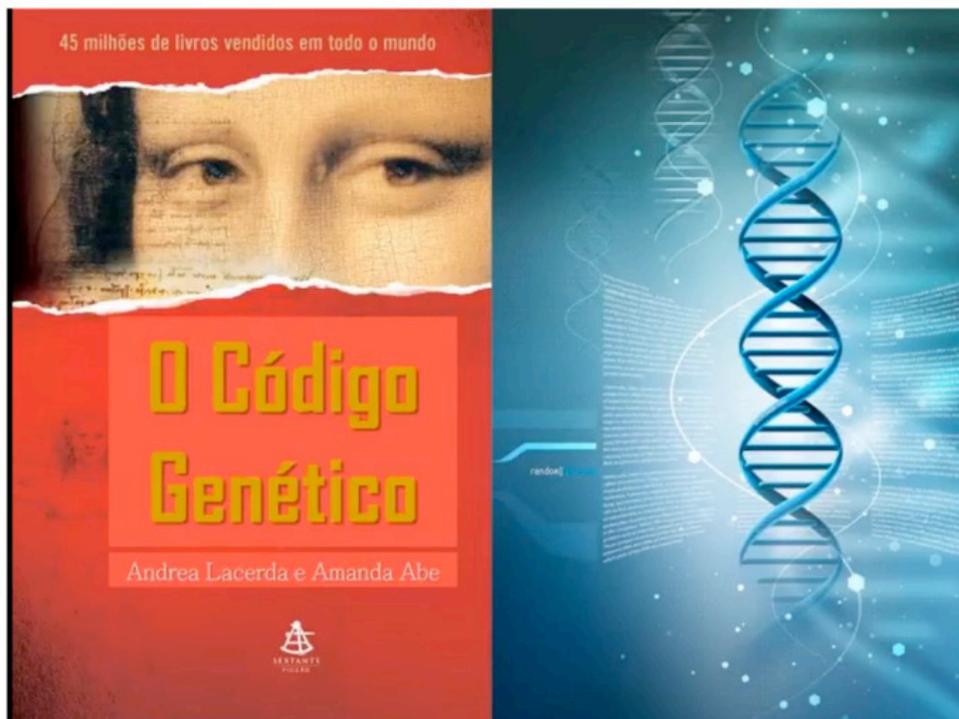


Figura 1: Imagem obtida a partir da vídeo-aula sobre código genético roteirizada, produzida e filmada pelas docentes.

Os alunos foram orientados para que, à medida que assistissem a aula, registrassem dúvidas e/ou produzissem material para estudo. Posteriormente, de forma presencial, os alunos tiveram a possibilidade de levantar questões e esclarecer dúvidas a partir do registro escrito que realizaram. O tempo consumido nesta etapa foi variável, dependendo das características das diferentes turmas, mas não ultrapassou 30 minutos em nenhuma delas.

Além da vídeo-aula, foram utilizados modelos em papel fotocopiados extraídos da atividade proposta pelos autores Amabis e Martho (2013) sobre o tema, “Simulando a Síntese Proteica”. Os alunos simularam, passo a passo, os mecanismos iniciais da síntese proteica, tendo a oportunidade de entender a participação das principais moléculas integradas no processo. Ao executarem essa tarefa, os estudantes tiveram que evocar aprendizagens obtidas na vídeo-aula.

Utilizando como base a estrutura primária da proteína construída na etapa anterior, equipes de 5 alunos realizaram o estudo dirigido. Essa etapa pressupôs, além de trabalho colaborativo, a aplicação dos conhecimentos adquiridos na resolução de situações-problema.

Ao concatenar a aula invertida, a educação mão na massa e o próprio estudo dirigido, o aluno teve a possibilidade de experimentar metodologias diferentes para um só tema e, desse modo, várias formas diferentes de aprender.



Figura 2: Alunos trabalhando com os modelos em papel que representam os elementos envolvidos na síntese proteica.



Figura 3: Alunos em discussão durante a resolução de situações-problema.

3 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

A aplicação de metodologias diversificadas em aulas de Biologia, estimulou a participação dos alunos, tornando a aula mais dinâmica, prazerosa e possibilitando melhor compreensão dos conteúdos.

A utilização da vídeo-aula proporcionou aos alunos terem contato com o tema

de maneira que realmente compreendessem cada aspecto e as suas aplicabilidades, sem que o tratassem de forma meramente de memorização de denominações e conceitos. Sendo este assunto habitualmente de grande dificuldade, a aula invertida promoveu nos alunos autonomia na gestão do seu tempo e o aprendizado aconteceu em um ritmo próprio.

A fim de avaliarmos as metodologias utilizadas e de estimular auto avaliação por parte dos discentes, solicitamos que redigissem relatos, através dos quais foi possível verificar que as atividades realizadas potencializaram a compreensão dos conteúdos. Estas observações evidenciam-se através de algumas declarações dos mesmos:

“A atividade foi bem interessante e engraçada. Gostei muito desse tipo de aula, por que é possível revisar a qualquer momento. Também é legal, pois pode economizar tempo e aproveitar aula para tirar dúvidas e aprofundar no assunto. ”

“A aula invertida sobre código genético acelerou e auxiliou no processo de aprendizagem sobre o assunto e também ajuda no estudo autônomo devido ao fácil acesso e revisão do conteúdo. ”

“As aulas invertidas ajudam na concretização do conteúdo, pois a discussão do conteúdo em sala retira as dúvidas e reafirma o que foi aprendido em casa. E ainda suscita discussão, que gera mais aprendizado. ”

“Minha experiência foi muito proveitosa, acho que me fez assimilar o assunto muito melhor do que aconteceria com outras metodologias mais comuns. Para mim, o importante é o aluno se colocar de forma ativa na aprendizagem, não adianta a metodologia ser boa se não estamos dispostos a aproveitá-la. No meu caso, fiz anotações, esquematizei o conteúdo no meu caderno e depois tirei minhas dúvidas com a professora. Foi um dos assuntos que melhor aprendi. ”

“Com o uso de peças acredito que auxilia o entendimento de forma prática de como funciona nosso corpo. Poder montar e desmontar, ter contato físico e sair da teoria é algo que faz o aluno se tornar um entusiasta do conteúdo; ademais é fantástico conhecer os procedimentos, podendo errar, desmontar e recomeçar. ”

Desse modo, fica evidente que as ferramentas metodológicas utilizadas favoreceram o aprendizado dos alunos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem através da autogestão do estudo e da participação ativa a partir de atividades práticas e/ou de resolução de problemas.

4 | CONCLUSÃO

As aulas desenvolvidas com metodologias ativas de ensino são muito importantes na formação dos alunos e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, autonomia e protagonismo. Ao concatenarmos várias metodologias de aprendizagem, possibilitamos aos estudantes várias formas diferentes de aprender, desenvolvendo

diversos saberes.

REFERÊNCIAS

AMABIS, J.M.; MARTHO, G.R. **Biologia em contexto: adaptação e continuidade da vida**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BERGMANN, J. & AARON, SAMS. (2012). **Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Day**. Disponível em: <https://www.liceopalmeri.gov.it/wp-content/uploads/2016/11/Flip-Your-Classroom.pdf> Acesso em: 24.08. 2018.

CCL PROJECT. CCL Guide: **learning story flipped classroom**. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponível em: http://creative.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=b0845def-9c31-476d-a3be-52a04c1e23a0&groupId=96459. Acesso em: 24.08. 2018

FLIPPED LEARNING NETWORK (FLN). **The four pillars of F-L-I-P**. South Bend,em: Flipped Learning, 2014. Disponível em: <http://www.flippedlearning.org/domain/46>. Acesso em 20.08.2018

GRECA, I. M. & SANTOS, F. M. T. dos. **Dificuldades da generalização das estratégias de modelação em ciências: o caso da física e da química**. *Investigações em Ensino de Ciências*. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/521/pdf>. Acesso: 25.08.2018.

SANTOS ROSA, SELMA DOS; ROSA, VALDIR. **Hands-on-Tec (HoT): Proposta de uma sequência didática para o Ensino de Ciências Naturais e Matemática**. Portal Educacional Handstec.org. 2013. Disponível em <http://www.handstec.org/>. Acesso: 25.08.2018.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E REFERENCIALIDADE SIMBÓLICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA EGRESSA DO CURSO TÉCNICO EM ANÁLISES QUÍMICAS

Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior

[prosajunior@gmail.com]

Faculdade de Tecnologia SENAI - FATEC/ UV-
Rondonópolis

RESUMO: O objetivo desse artigo é analisar experiências vivenciadas por uma aluna de Educação Profissional (EP) de uma escola técnica situada no município de Rondonópolis. A egressa cursou a Educação Profissional, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Com base em nossas análises procuramos discutir como a EP participou na formação da subjetividade da aluna. Discutimos também a manifestação de uma propriedade advinda da experiência a qual denominamos referencialidade simbólica. Essa propriedade vincula conceitos a relevantes aspectos do vivido. Nosso aporte teórico é fundamentado em uma visão fenomenológica pragmatista, mais centrada na filosofia de John Dewey. Através das análises percebemos que a educação profissional não se resume apenas a preparação para o mercado do trabalho. Ela proporcionou o advento de crenças, facilitou a aprendizagem de conteúdos teóricos e nos permitiu refletir acerca da condução de algumas práticas de ensino-aprendizagem na educação em geral.

PALAVRAS-CHAVE: John Dewey; Experiência;

Educação Profissional; Subjetividade.

PROFESSIONAL EDUCATION, SUBJECTIVITY AND SYMBOLIC REFERENTIALITY: EXPERIENCES OF A FORMER STUDENT FROM CHEMICAL ANALYSIS COURSE

ABSTRACT: This article aims to analyze the experiences of a former student from a professional education program of a technical school from Rondonópolis city. The student was a participant of the National Program for Access to Technical Education and Employment (PRONATEC). This analysis discusses how Professional Education influenced the student's subjectivity construction. It also investigates the manifestation of a property from personal experience which we named symbolic referentiality. The theoretical background of this investigation relies on the pragmatic perspective in phenomenology proposed by John Dewey's philosophy. The analysis showed that professional education not only prepares its students to labor's market, but it also stimulates the development of beliefs, it facilitates theoretical content learning and it allows us to reflect upon general Brazilian education and its teaching-learning practices' conditions.

KEYWORDS: John Dewey; Personal Experience; Professional Education;

Subjectivity.

1 | INTRODUÇÃO

Como professor de uma instituição de Educação Profissional, detectamos como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) instaurou uma situação nova na escola técnica: o aumento substancial de jovens matriculados em cursos técnicos. Este novo público que adentrou na instituição trouxe consigo desafios que dizem respeito a diferentes esferas da educação. Como docente, nos interessou compreender como os discentes vivenciavam a experiência de cursar uma habilitação técnica.

Para realizar tal objetivo voltamos nossa pesquisa, exposta neste artigo, para a investigação dos aspectos significativos que a linguagem nos revelou e assim pensar como essas significações se conectam com a vida da aluna que forneceu o relato acerca de sua experiência. Com base nesse pensamento, estabelecemos o tipo de pesquisa e a perspectiva mais adequada ao nosso objetivo como pesquisador.

A pesquisa, então, se constituiu como qualitativa e de campo, embasada em uma perspectiva fenomenológica. A visão adotada se fundamentou no pragmatismo clássico, incidindo mais sobre a figura de John Dewey. Essa perspectiva defende que não existem hierarquias entre os saberes intelectual ou prático, por isso não se pode abdicar de um em detrimento do outro.

O instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada. A entrevistada cursou a habilitação técnica em Análises Químicas. Ela estudou no curso em um período, enquanto cursava o Ensino Médio regular em outro. Optou-se por substituir o nome da egressa por um nome fictício. O nome escolhido foi Lara. Como ambiente de pesquisa, foi selecionada uma escola de Educação Profissional que participou do PRONATEC. Esta escola situa-se em Mato Grosso na cidade de Rondonópolis.

O nosso percurso neste artigo inicia com a apresentação da visão pragmatista sobre o conceito de crença, juntamente com aspectos da perspectiva fenomenológica da corrente pragmatista de pensamento. Em seguida, serão apresentadas a concepção educacional de John Dewey e a sua visão sobre as relações simbólicas. Depois exporemos a análise realizada sobre a experiência da egressa e as considerações acerca da propriedade manifestada durante a experiência.

2 | O CONCEITO PRAGMATISTA DE CRENÇA

Na visão peirceana (2005), a crença e a dúvida se colocam como estados antagônicos da mente. Enquanto a crença se caracteriza como um estado calmo e de plena satisfação do ser, a dúvida apresenta-se como um manto de irritabilidade que

gera insatisfação constante. Isso leva o sujeito a fazer de tudo para querer arrancar o manto de angústia da dúvida, como também tudo que há ao seu alcance para vestir a segura capa de tranquilidade da crença. A partir do momento que se veste com esta capa, ele lutará com todas as forças para se manter nela.

De acordo com Dewey (2007), as crenças possuem outra particularidade muito importante na teoria de Peirce, pois se configuram como “regras de ação”, as quais levam a pensamentos que produzem “hábitos de ação”. Nessa perspectiva, quando um sujeito forma um objeto em sua mente, ele associa a ideia às consequências daquele objeto no plano concreto.

Então para a visão pragmatista a crença é muito mais do que um processo de acreditar. Ela consiste num estágio da mente composto de propriedades. No âmbito da ótica do pragmatismo o que acontece no mundo real afeta crenças, ou até mesmo provoca o surgimento de crenças. Para se definir algo, é necessário evidenciar os hábitos presentes na configuração interna do objeto.

3 | A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA DO PRAGMATISMO

Costa (2014, p. 02) esclarece que um dos pontos que mais distingue a fenomenologia de Husserl da fenomenologia americana pragmatista é a forma de concepção do conhecimento, posto que, na visão americana, a concepção de conhecimento não se resume a uma busca pelas essências, mas sim “[...] um trabalho constante de reconstrução da nossa imagem do mundo e, sobretudo, como uma procura de uma forma melhor e mais adequada de lidar com o mundo e conosco próprios.”

Contraopondo teorias representacionistas do conhecimento, Richard Rorty nos apresenta uma alternativa, pela qual o conhecimento não é visto simplesmente como representação, mas como uma forma de se viver melhor no mundo real.

Tanto para Rorty, como para os demais pragmatistas clássicos, o que importa não é desvendar o que uma crença representa, mas sim qual é a utilidade de uma crença na esfera social. A esse respeito, Costa (2014), afirma que,

[...] uma abordagem antirepresentacionista, protagonizada por Rorty, sugere que abandonemos a distinção entre aparência e realidade e a substituamos pela distinção entre os meios de descrição do mundo que achamos úteis para certos propósitos e os meios que achamos úteis para outros propósitos. (COSTA, 2014, p. 15)

A partir da concepção apresentada acima, podemos ver que, para a fenomenologia americana, deve-se procurar nas descrições das experiências dadas pelos sujeitos da pesquisa aquilo que para eles foi útil para o seu cotidiano e o que proporcionou subsídios para realização de outras experiências significativas.

4 | A CONCEPÇÃO DEWEYANA DE EDUCAÇÃO

Na visão de Dewey, o discente é aquele que experimenta o mundo e, quando o experimenta, não pode ter uma atitude apenas passiva, já que o experimentar, nessa perspectiva, inclui um processo ativo-passivo e ativo novamente.

Nesta concepção não há uma superioridade do saber intelectual sobre o prático. A uma relação constante entre as coisas. As ligações existentes entre as partes do objeto e a sua conexão com o contexto a sua volta é o que o caracteriza um objeto como tal.

Uma carroça não é conhecida pelo fato de termos enumerado todas as suas partes. É uma característica a conexão das suas partes que a transforma numa carroça. E estas conexões não têm simplesmente o carácter de uma mera justaposição física, antes envolvem a ligação com os animais que a puxam, os objetos que carregamos nela, etc. O juízo é empregue na percepção (DEWEY, 1916, p. 6)

Nessa perspectiva, não podemos separar experiência do processo de aprendizagem, porque ambos fazem parte da vida, na realidade, eles se constituem como a própria vida. A vida é formada por episódios e esses episódios se conectam por uma linha educacional que nos faz viver melhor outras histórias que ainda virão em nossas vidas.

A partir do momento que a educação se separa da vida ocorrerá o que Dewey chama de experiência deseducativa. Essa espécie de experiência é aquela que impede ou dificulta, de alguma maneira, a continuidade de novas experiências. Experiências que produzam indiferença, insensibilidade ou incapacidade de reagir aos incidentes que a vida proporciona ou ainda condicionar a pessoa a desenvolver uma capacidade mecânica, sem que haja reflexão sobre o ato estão inseridas no conjunto de experiências chamadas de deseducativas.

Em contraposição temos a experiência educativa que proporciona o aparecimento do *continuum* de forma plena, enriquecendo a vida do aluno, à medida que ele vai vivendo novas experiências ao longo do caminho de continuidade. Se a experiência for deseducativa, esse caminho é interrompido, pois o sujeito acaba por cair num ciclo rotativo de ações repetitivas e mecânicas, que não enriquecem sua vida.

Nos estudos em educação, Dewey lembra que é importante investigar a forma como a continuidade atua sobre as experiências, isto é, como o fluxo do *continuum* experimental está correndo, em que direção está correndo, por que está correndo para tal direção e quais são as consequências do curso da continuidade.

No entendimento do filósofo, temos a ideia de crescimento como algo que vai além do aspecto meramente físico. Através do princípio da continuidade o ser poderá crescer intelectualmente e culturalmente. Para que direção os alunos estão crescendo? Como os educadores podem participar desse crescimento?

5 | RELAÇÕES SIMBÓLICAS NA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY

Para John Dewey as palavras possuem determinado sentido porque fazem parte de uma família de palavras envolvidas em um contexto. Esse contexto faz com que estas famílias se relacionem com outras palavras estabelecendo novos sentidos. Nesse ponto, Dewey (1950, p. 389) afirma que nenhum termo pode ser determinado se não forem determinados os termos com os quais está relacionado, seja em sua manifestação conjuntiva como na família de palavras, mencionada anteriormente, seja na sua manifestação disjuntiva.

Dewey (1950, p. 390) pondera, ainda, que os nomes são denominados através dos símbolos, os quais podem ser de ordem material ou formal. Nesse aspecto, o pragmatista vai contra a gramática tradicional que afirma que os nomes nomeiam a algo concreto. Nessa perspectiva, todo símbolo nomeia algo, pois, se não se nomeia, esse nome não teria nexos, já que o símbolo é sentido.

A partir dessa perspectiva temos diferentes relações simbólicas como símbolos que se relacionam entre si e símbolos que relacionam com a própria existência através de operações no plano físico.

6 | ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA EGRESSA LARA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A ex-aluna Lara, advinda de uma escola de nível médio estadual, estudou através do programa PRONATEC na instituição de educação profissional, na cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, entre os anos de 2013 e 2015, no curso técnico em Análises Químicas, retornando em fevereiro de 2016 para a instituição, como participante do programa Jovem Aprendiz.

Após suas experiências na educação profissional e entrevistada ingressou no curso de Engenharia Química, na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Cuiabá através de vestibular. Segue abaixo os dados coletados e as análises das respostas dadas por Lara.

1 - O que é educação profissional para você?

Para mim a educação profissional é uma oportunidade de se qualificar em um tempo reduzido em relação ao ensino superior, porém que abre portas no mercado de trabalho, muitas vezes sendo um divisor de águas na vida de uma pessoa. Além de poder ser também um plano B, no caso de quem se forma em uma faculdade, mas encontra dificuldade para trabalhar na área.

Fonte: Dados coletados em entrevista realizada no dia 16 mai.2016.

Primeiramente, percebemos uma lógica de comparação, pela qual Lara orienta

seu raciocínio. Ao conceber o que é EP ela o faz por intermédio de uma relação comparativa entre esta e outro nível de educação: o ensino superior. Nesta lógica, ela se vale do símbolo “Educação Profissional”, a fim de colocá-lo em relação direta com unidades significativas que caracterizam a experiência de se estudar em uma escola técnica.

A EP é caracterizada, pela aluna, como uma oportunidade, ou seja, algo ligado a uma ação a ser realizada a partir de uma situação que se apresentou como disponível. Esta situação é a qualificação. A correspondência entre a expressão “Educação Profissional” e o símbolo “qualificação” estabelece uma relação que faz referência a uma propriedade da EP: o ato de qualificar.

De acordo com Luckesi (2000) o ato de qualificar se constitui como o ato de diagnosticar. O autor explica que isso ocorre porque qualificar alguma coisa é atribuir uma qualidade a algo, seja satisfatória ou não. Este processo resulta no que Luckesi (2000) chama de avaliação. Nesta perspectiva, a aluna avalia a EP como uma qualificação, ou seja, como um elemento que detém qualidades para um determinado fim. No caso, as qualidades que ela encontra na EP são colocadas a partir da relação com a educação superior (ES) representada através dos símbolos ensino superior e faculdade.

O símbolo “Educação Profissional” associa-se ao símbolo “ensino superior” através da introdução do termo “tempo reduzido”. Podemos perceber que “tempo reduzido” se evidencia como uma propriedade que diferencia a EP da ES. Por sua vez, “tempo reduzido” leva à ideia de retorno mais rápido em relação a algo que se espera da educação ministrada em uma escola técnica, que é a qualificação para o trabalho. Neste aspecto, é questionada por Lara a propriedade original do símbolo “ensino superior”, no que se refere a sua duração como algo desvantajoso. Isso leva a um abalo na estrutura original do símbolo que passa a ser examinado em uma de suas particularidades mais evidentes: o tempo. Por outro lado, “tempo reduzido” é empregado como um critério utilizado para avaliar a EP como satisfatória.

Ribeiro (2009 apud PALHACI, 2010, p. 3) esclarece que, na conjuntura atual, algumas tecnologias se tornam obsoletas, rapidamente, devido à substituição contínua de um item, como um software, por outro mais avançado, em um espaço reduzido de tempo. Isso leva a uma condição psicobiológica, que faz com que os seres reajam a estímulos externos com respostas cada vez mais rápidas. As pessoas, inseridas neste contexto, têm se tornado mais impacientes, o que demanda uma exigência maior de velocidade nas suas relações em geral, seja com as pessoas ou com fenômenos, como a educação. “Graças ao imediatismo, nascemos, crescemos, nos reproduzimos e morremos cada vez mais rápido.” (PALHACI, 2010, p. 3). Lara avalia o tempo reduzido como um item significativo da EP, o que está condizente com a imersão da ex-aluna numa cultura que exige resultados cada vez mais rápidos. O contexto da cultura imediatista foi, portanto, decisivo na caracterização que a aluna faz da EP.

Outra relação entre a EP e a ES é expressa pela aluna através da ligação da

EP com o termo “faculdade”. Esta relação é construída com a introdução do termo “plano B”, o qual atribui mais uma qualidade para a EP, qualidade esta que participa da avaliação da ex-aluna. Associado ao elemento B, infere-se que o termo ocupa uma posição sequencial pela qual haveria um plano anterior. Interpretamos que, na fala da aluna, o “plano A” seria a faculdade, pois, de acordo com ela, a EP teria utilidade nas situações “de quem se forma em uma faculdade, mas encontra dificuldade para trabalhar na área.” (LARA, 16 mai.2016).

A colocação da faculdade como um Plano A, mesmo que de forma implícita, manifestada no discurso da ex-aluna, relaciona-se com a própria história da educação que se constituiu, em grande parte, através do dualismo que colocava o ensino superior para a elite e o ensino técnico para o povo (CUNHA, 2000). A escolástica, iniciada pelos jesuítas, é um símbolo de educação que concebeu o saber intelectual como um status e o saber prático como característico do povo não escolarizado.

Presente no contexto da ex-aluna, que frequentava a educação básica de nível médio, em concomitância com o curso técnico, está a simbologia da escolástica que configura a educação superior como um status. Nesse ponto, a EP surge como um segundo plano, porém, na avaliação de Lara, facilitaria o ingresso, no mundo do trabalho, para aquelas pessoas formadas na Educação Superior que ainda não estão exercendo a profissão.

Percebe-se, assim, que a aluna traz, de forma implícita, uma hipótese acerca da inserção dos estudantes no mundo do trabalho como uma condição necessária para a execução de um curso. Mesmo sem ter cursado a Educação Superior, ainda, Lara traz a hipótese de possíveis dificuldades advindas da sua inserção no ambiente de trabalho depois de formada na ES.

Neste ponto, a aluna sinaliza, para o afastamento da educação da sua finalidade, ou seja, do contexto real. A utilidade da educação surge como aquela que pode colocar o aspirante a um curso de forma mais rápida ou fácil no mercado de trabalho, uma finalidade necessária tanto para a EP como para a superior, na visão da aluna. O raciocínio da egressa promove seu questionamento quanto ao empreendimento exigido antes, durante e depois de se completar uma faculdade, em relação à conjuntura atual e as suas demandas.

Com base neste raciocínio, destacamos o termo “divisor de águas”, utilizado por Lara, em sua declaração, como uma metáfora que orienta o pensamento que caracteriza a EP, no imaginário da egressa, na resposta da primeira questão.

Em sua interpretação, Lara define a EP como um “divisor de águas”, o qual funciona como uma metáfora, que sugere uma percepção da alteração de uma condição ocorrida antes e depois de estudar na EP. Na percepção subjetiva da egressa, a EP adquire uma conotação de mudança na vida de uma pessoa. Essa mudança é caracterizada através da reunião de “divisor de águas” com outra expressão metafórica, a qual estaria exposta no trecho “abre as portas do mercado de trabalho”. Na visão da ex-aluna, esta expressão expõe a condição, que foi alterada na vida da

pessoa que fez um curso técnico, ou seja, ingressar no mercado de trabalho. Essa observação ressalta a particularidade que vincula a EP à aquisição de um emprego.

Os atributos que compõem a EP possuem, então, características que o colocam como um divisor de águas e vemos, dessa forma, o surgimento de um juízo sobre a EP. Este juízo estaria ligado a uma transformação de vida, como foi mostrado nos parágrafos anteriores. No interior deste juízo, localiza-se a tese da ex-aluna.

Para confirmar sua tese, Lara traz algumas características que nutrem seu pensamento no que tange aos pontos que fazem a educação técnica ser mais útil para o que, na sua ótica, é mais importante: preparar-se para o mundo que a aguarda fora dos muros de uma instituição de ensino.

2 - Descreva uma ou duas atividades que você vivenciou na educação profissional que te marcaram. Por que te marcaram?

A visita técnica que fizemos a uma indústria relacionada ao curso me marcou, com certeza, pois foi a primeira oportunidade de ver como as coisas aconteciam na prática, entender melhor os processos que eram realizados para se obter um produto final. Além de tudo, me ajudou a decidir que carreira seguir.

Fonte: Dados coletados em entrevista realizada no dia 16 mai.2016.

Ao ser questionada por nós sobre uma atividade que a marcou, Lara trouxe, notoriamente, um evento que possui estreita ligação com o mundo do trabalho. Este evento seria a “visita técnica”.

De acordo com a Metodologia de EP do SENAI, a visita técnica é definida como “o acompanhamento e a observação de um produto (bem ou serviço) ou de um processo em contexto real de trabalho.” (SENAI, 2013, p. 153). A partir do momento, que seleciona o evento como marcante, a egressa começa a associar outros termos a ele no intuito de caracterizá-lo.

Ao associar à “visita técnica” os símbolos “prática, entendimento de processos, decisão, carreira e produto final”, Lara estabelece um nexos que liga o evento ao gerenciamento de suas experiências futuras. A visita técnica a conduziu para uma decisão, a partir do momento que observou o conhecimento que viu na escola técnica em movimento, no local da visita. Nesse raciocínio, “produto final” é inserido no discurso como um termo concreto, constituído no ambiente de trabalho, o qual se manifesta como o conhecimento aplicado em uma situação real. Lara, à vista disso, estabelece uma conexão entre as coisas e a aula ministrada. Isso acontece a partir do momento que o termo concreto se liga à educação e ao mundo da existência.

Além disso, o evento em questão gerou a reflexão que culminou em uma decisão por uma carreira. Ou seja, a consequência da vivência da experiência foi o seu poder de apontamento para um caminho, uma direção em que seus estudos seriam aprofundados em outras instâncias educativas.

O princípio de continuidade é primordial para qualificar uma experiência como educativa. “Em certo sentido, toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda. Este é o sentido próprio de crescimento, continuidade e reconstrução da experiência.” (DEWEY, 2010, p. 48).

A visita técnica se caracterizou como um evento gerador de decisão pela carreira que a ex-aluna pretende seguir, contudo, ele não se resumiu apenas a um fator que motiva uma decisão. Houve a constituição de uma crença a respeito daquela área de conhecimento como a adequada para a aluna. Assim, a estudante de análises de química deu prosseguimento a sua experiência, migrando, após o término de seu curso, para uma empresa onde atuou como aprendiz no ramo químico e, mais tarde, decidiu se aprofundar na carreira, ingressando em uma faculdade de Engenharia Química.

Há, no caminho de Lara, como podemos observar, a continuidade da experiência na área de química em novos ambientes, como no Programa Jovem Aprendiz e na faculdade de Engenharia Química. Isso gerará novas situações que reconfigurarão o exercício de ser um profissional do setor de química. Acreditamos, a partir desse raciocínio, que poderá haver uma maior amplitude de sua visão acerca do exercício da profissão, visto que a egressa transitou em diferentes instâncias do conhecimento de química.

A priori, a visão tradicional coloca apenas o conhecimento teórico como o essencial a ser aprendido, entretanto, Merrill (apud BARATO 2002, p. 170-172) aponta que há múltiplos conhecimentos como: o factual, o de conceito, o de princípios e o de processo.

O conhecimento factual, explica Merrill (apud BARATO 2002), é aquele que estabelece a identidade entre o que vemos e vivenciamos e executa uma espécie de equivalência entre as coisas. Utilizamos este conhecimento no aprendizado do nome de pessoas, localização de lugares e identificação de coisas em geral.

O conhecimento conceitual, ou, como Barato prefere nomear, categorial, é aquele se processa em operações de classificação. O seu propósito é criar categorias no intuito de se estabelecer conceitos a respeito do que é visto pelo homem.

O conhecimento de princípios se configura em operações que interagem na forma de ideias causais. Estas nutrem o ideário de uma cultura e servem como uma estruturação de uma identidade alicerçada pela tradição. As pessoas de uma determinada cultura passam, então, a adotar os princípios como algo que as identifica, explicando que defendem tal valor pelo motivo x, y ou z, isto é, os princípios se manifestam com o advento de conexões causais.

Por último, Merrill discorre a respeito do conhecimento de processos, o qual se caracteriza pela sua manifestação, através de sequências que apontam para um determinado fim. Neste conhecimento, sempre há um objetivo ou algo a ser atingido, mas é no movimento que ele enriquece e se renova cada dia mais.

Com base nesse pensamento, podemos ver que o conhecimento de processos foi fundamental na experiência educativa da egressa. Este fator nos chamou a atenção, o que nos fez indagar a respeito de como a prática interferiu no seu processo de aprendizagem.

3 - Você falou de prática. A prática é um elemento diferencial na Educação Profissional? De que maneira a prática te ajudou a decidir que carreira queria seguir?

Com certeza. Com a prática pude ver como as coisas realmente aconteciam, e pude decidir por uma profissão na área, envolvendo a química com a indústria. Entendendo melhor como realmente era, optei por seguir nesse caminho.

Fonte: Dados coletados em entrevista realizada no dia 16 mai.2016.

Baseados no desenvolvimento do discurso da egressa, julgamos interessante questionar a respeito de uma propriedade que aparece em sua fala, de forma implícita e explícita: a prática. Neste momento, a aluna deu seguimento a sua ideia, constituída na questão anterior, pormenorizando a característica que, segundo ela, especifica de forma decisiva a EP.

Ao iniciar sua resposta, Lara insere o termo adverbial “realmente”, que possui como função indicar o modo como a ação acontece. No caso, a entrevistada pode ver de forma real a movimentação das coisas. Essas coisas em movimento entraram como um elemento comprobatório de um pensamento que evidenciou um vínculo com a existência.

Ao ver como as coisas aconteciam, foi revelada uma conexão em que as relações que ocorriam entre coisas se constituíram como elemento capaz de fornecer o entendimento. O entendimento gerou a identificação pela área e, por conseguinte, a decisão por um caminho de estudos. Isso fez com que a egressa considerasse a “prática” como um item de valor no desenvolvimento de sua aprendizagem e reflexão a respeito de qual profissão gostaria de seguir no futuro.

A partir do raciocínio exposto acima, percebe-se que o decidir pela profissão, o entender melhor como funciona determinada profissão (no caso, ligada à química e à indústria) e o optar pelo caminho a ser seguido, manifestam-se como consequências da experiência proporcionada pela prática.

De acordo com a perspectiva adotada neste artigo não existem hierarquias entre os saberes intelectual ou prático, por isso, não se pode abdicar de um em detrimento do outro. No caso de Lara, é evidenciado que o saber prático foi substancial na composição da reflexão que a levou a decidir-se por uma carreira.

A prática se constitui, nesse aspecto, como um elemento que vai muito além do que uma mera confirmação de uma teoria. Ela move o pensamento no curso de reflexões que geram crenças que suscitam ações. Essa ideia põe em destaque a

referencialidade simbólica como uma propriedade que conecta elementos simbólicos apresentados, por exemplo, em uma aula ao mundo real. Essa propriedade se manifesta a partir do momento em que os conhecimentos percorrem diferentes caminhos no processo de aprendizagem.

Desse modo, a experiência na educação profissional, proporcionou o surgimento de perspectivas que foram de fundamental importância na continuidade da experiência educativa da jovem, fazendo com que estabelecesse uma crença sobre a decisão acerca de qual carreira deveria seguir.

7 | CONSIDERAÇÕES

Em face das informações apresentadas neste artigo, podemos concluir que a referencialidade simbólica foi uma propriedade presente em toda a experiência da egressa na educação profissional. Pudemos ver também que a prática foi o ambiente responsável pela mobilidade da referencialidade, é nítido o atrelamento dessa propriedade ao contexto da experiência.

A experiência, portanto, descortinou conceitos abstratos, fornecendo, para eles, a argamassa necessária, para que sentidos fossem sendo fixados em um mosaico semiótico que revelou como a prática pode atuar no fornecimento de significado a termos não ligados diretamente à existência. Este mosaico semiótico é compartilhado como uma mensagem que gerou, logicamente, uma valorização da prática como um instrumento fundamental para atribuição de sentido.

A referencialidade (linguagem assentada na experiência), constituída no ambiente da escola técnica, proporcionou uma maior facilidade na aprendizagem de conceitos. Este fator nos faz refletir acerca do distanciamento da educação tradicional, de modo geral, do mundo da existência. Tal distanciamento tem gerado, dentre outras coisas, dificuldades na aprendizagem.

Nesse âmbito, é interessante pensar em alternativas como os cursos superiores em tecnologia, os quais possuem como objetivo atender demandas específicas do mercado de trabalho. Além do mais, é possível através de cursos mais direcionados fazer também atividades de pesquisa e extensão, porém, estas ações estariam atreladas a soluções de problemas vinculados à área profissional. Isso está em plena consonância com os pressupostos educacionais defendidos por John Dewey.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. Fenomenologia e subjetividade. Análise fenomenológica do conhecimento: representacionismo versus antirrepresentacionismo. **Revista Estudos Filosóficos** nº 13/2014 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967. DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos> Acesso: 27/04/16.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2010.

_____. **Democracia e Educação** (1916). Tradução: Helder Silvério. Cap. 11,

_____. **Experiência e Pensamento**. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/images/hfe/dewey/cap11.htm> Acesso em: 22/08/ 2016.

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientae Studia**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v5n2/a05v5n2.pdf> Acesso: 06/06/2016

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf> Acesso: 26/05/2016

PALHACI, M. C. J. P. A Cultura do Imediatismo nas artes e nas técnicas de representação gráfica. **Poéticas Visuais**. Nº 1. Agosto de 2010. Disponível em: <http://www.poeticasvisuais.com.br/wp-content/uploads/2010/08/a-cultura-do-imeriatismo-nas-artes-e-nas-tecnicas-de-representacao-grafica.pdf> Acesso: 27/05/2016

CUNHA, L. A. **O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

SENAI. Departamento Nacional. Metodologia SENAI de educação profissional. / SENAI. Departamento Nacional. – Brasília: SENAI/DN, 2013.

BARATO, J. N. **Escritos sobre Tecnologia Educacional & Educação Profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS DE CRATEÚS

Natália Viviane Santos de Menezes

Universidade Federal do Ceará – Instituto de
Cultura e Arte – Curso de Gastronomia
Fortaleza – Ceará

Tamylle Kellen Arruda Prestes

Universidade Federal do Ceará – Núcleo de Apoio
Educativo
Crateús – Ceará

Deysiele Bezerra Rocha

Universidade Federal do Ceará – Núcleo de Apoio
Educativo
Crateús – Ceará

RESUMO: A evasão é um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas. O presente trabalho teve como objetivo principal realizar um levantamento acerca da evasão nos cursos de graduação do campus de Crateús da Universidade Federal do Ceará, a fim de apontar a influência de variáveis relacionadas a fatores internos e externos à instituição, como também fatores referentes às características individuais de aluno para a ocorrência desse fenômeno. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, calculada a frequência e realizadas as análises descritivas. Os resultados apresentaram o

perfil dos evadidos, em sua maioria, como: do gênero masculino (70,4%), cotistas (50,5%), oriundos de escola pública (89%) e recém-ingressantes (85,2%), revelando um contraponto diante das políticas afirmativas de democratização de acesso implementadas nos últimos anos. Quanto aos motivos para a evasão, a insatisfação com o curso (44,4%), as condições socioeconômicas dos sujeitos (18%) e aspectos relacionados a escolha equivocada do curso representaram fortes elementos para o problema.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão; Ensino superior; Engenharias; Tecnologia da informação.

HIGHER EDUCATION DROPOUT AT UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – CAMPUS DE CRATEÚS

ABSTRACT: Dropout is cause for concern to education institutions, public or private, since dropout causes serious social, academic and economic effects. This paper aimed at surveying dropout in undergraduate courses, at Crateús campus of the Universidade Federal do Ceará, in order to point out the influence of variables related to internal and external factors, as well as factors related to the characteristics of individual students for the occurrence of this phenomenon. A questionnaire was used to collect data, also, frequency was calculated and

discriptive analysis was made. The results show failing students' profile is mainly: male (70.4%), quota students (50.5%), from public schools (89%) and freshman (85.2%), revealing a counterpoint on the affirmative policies for democratization of access implemented in recent years. Regarding the reasons for dropout, dissatisfaction with the course (44.4%), the subjects' socioeconomic conditions (18%) and aspects related to the wrong choice of course due to the selection method represented strong elements for the problem.

KEYWORDS: Evasion; Higher education; Engineering; Information Technology.

1 | INTRODUÇÃO

A evasão é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos (GAIOSO, 2005). É um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas. Diante deste contexto, é fundamental analisar a evasão no ensino superior, pois as universidades se apresentam como espaço educativo de extrema importância, por serem responsáveis pela formação de profissionais competentes para atuarem em nome da sociedade no mercado de trabalho e por contribuir para a formação profissional.

O presente trabalho tem como objetivo principal realizar um levantamento de informações acerca da evasão nos cursos de graduação do campus de Crateús da Universidade Federal do Ceará (UFC), a fim de apontar a influência de variáveis relacionadas a fatores internos e externos à instituição, como também fatores referentes às características individuais de aluno para a ocorrência da evasão. A avaliação delimitou sua análise aos cursos de graduação, sendo eles: Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Sistemas de Informação e Ciência da Computação.

A partir dos resultados desta pesquisa, obteve-se apontamentos de alguns fatores relacionados à evasão na Universidade Federal do Ceará – Campus Crateús, demonstrando a importância de se aprofundar ainda mais os estudos na busca de atenuar os índices de abandono na instituição.

2 | DESENVOLVIMENTO

A evasão de estudantes no Ensino Superior constitui-se como fenômeno multifacetado e complexo que tem se tornado preocupação importante no delineamento de políticas educacionais e institucionais. As pesquisas nessa área demonstram “ [...] a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócioeconômico-culturais de cada país”

(ANDIFES et. al, 1996). Ou seja, trata-se de um fenômeno que se repete em países com contextos diferentes. Por isso a importância da evasão como objeto de estudos e análises que possam dar elementos para pensar suas causas e ao mesmo tempo buscar prevenir e remediar esses casos.

Baggi & Lopes (2011), em discussão bibliográfica sobre o tema, apontam que num sentido amplo a maioria dos autores trata a evasão como “[...] a saída do aluno da instituição antes da conclusão do curso”. (p. 370). Polydoro (2000), chama a atenção para a importância de diferenciar dois tipos de evasão: a evasão do curso, onde o aluno abandona o curso, sem concluí-lo e a evasão do sistema, onde o aluno evade do sistema universitário. No primeiro trata-se de uma evasão aparente, um processo de mobilidade que pode acontecer inclusive numa mesma Instituição de Ensino Superior, através de uma mudança de curso. Já o segundo trata-se de um processo mais severo de evasão pois caracteriza o abandono do Ensino Superior.

Os estudos sobre a evasão universitária têm aumentado ao longo dos anos e parecem se concentrar em dois grandes blocos teóricos: as Teorias Desenvolvimentistas e as Teorias dos Modelos de Impacto. Sendo a primeira com foco mais específico no indivíduo e seu processo de desenvolvimento e a segunda usa uma abordagem mais contextualista para pensar como o ambiente universitário impacta a vida do estudante (POLYDORO, 2000; DINIZ, 2005).

Nas teorias desenvolvimentistas, muitas vezes, o universitário é identificado como o jovem que vivencia um momento de transição para a vida adulta e possui etapas a serem cumpridas na sua trajetória de desenvolvimento. Esses estudos são importantes para compreender como o desenvolvimento do indivíduo ocorre no período em que ele se encontra na Universidade, podendo ajudar a qualificar ações institucionais mais adequadas (POLYDORO, 2000; DINIZ, 2005).

Nos modelos teóricos de impacto, destaca-se a teoria de Tinto (1975). Por tratar-se de uma posição mais contextualista, busca entender o processo de interação entre o indivíduo e o ambiente acadêmico em uma relação que é recíproca e dinâmica. Para Tinto a decisão do estudante sobre a permanência ou evasão ocorrer dentro de um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e o contexto educacional.

Tinto baseia sua teoria nos estudos anteriores sobre evasão realizados por Spady e na teoria de Durkheim sobre o suicídio. Sua teoria tem como elementos centrais a noção de integração, que ele divide entre: integração acadêmica e integração social. É a forma como a integração se constrói e influencia o compromisso do estudante que resulta na evasão ou permanência (SANTOS, 2013).

Nesse modelo existem fatores anteriores ao ingresso que dizem respeito a aspectos individuais do aluno, como: background familiar, atributos individuais e experiência escolares anteriores. Esses fatores interagem e influenciam o compromisso de graduar-se e compromisso institucional. Por sua vez, estes irão influenciar a integração acadêmica (desempenho em notas e desenvolvimento intelectual) e a integração social (entre pares e com os docentes). Mas essa integração também

irá influenciar e remodelar os compromissos anteriores com a graduação e com a instituição. São esses compromissos que por fim irão fazer com que o estudante decida ou não pela evasão (SANTOS, 2013).

Trazendo para o contexto nacional é ainda preciso mencionar a observação de Bardagi e Jurtz (2005) que apontam que os estudos internacionais privilegiam aspectos contextuais e interpessoais, colocando em segundo plano aspectos vocacionais. Esse último aparece com mais força no cenário brasileiro, uma vez que a decisão sobre a escolha profissional ocorre antes do ingresso na Universidade, o que não ocorre em outros países e influencia muito a permanência de acordo com a identificação ou não com a profissão escolhida.

3 | METODOLOGIA

A metodologia escolhida e implementada no presente estudo foi a aplicação de um questionário estruturado, contendo 15 perguntas de caráter socioeconômico, pessoal e institucional. Esta ferramenta foi adaptada a partir de um modelo de formulário de acompanhamento de evasão desenvolvido pela Universidade de São Paulo (USP).

Fizeram parte da população deste estudo 54 discentes evadidos do Campus da Universidade Federal do Ceará (UFC) em Crateús, no período de maio de 2018 a julho de 2019. O campus da UFC Crateús foi instituído há apenas 5 anos, o que justifica a amostra reduzida de evadidos, porém representativa de uma porção da população. Foram incluídos no levantamento de dados, alunos regularmente matriculados em qualquer um dos cursos ofertados neste *campi*.

Para descrever socioeconomicamente a população amostral e analisar as respostas foram determinados o valor médio, a frequência e feitas as descrições dos dados obtidos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 54 questionários respondidos, foram obtidas informações diferenciadas não só pelas histórias de vida diferentes, mas também pela disponibilidade em responder as questões, que de um sujeito para outro era diferente.

Durante o período de coleta de dados, a maioria dos estudantes desistentes foram do curso de Engenharia de Minas, cerca de 15 alunos (27,8%), seguido de Engenharia Civil (18,5%) e de Ciência da Computação (18,5%), ambos com 10 alunos saindo de cada graduação. Por fim, perderam alunos também os cursos de Engenharia Ambiental (16,7%) e Sistemas de Informação (16,7%), onde a desistência foi de 9 alunos de cada curso. A maioria dos evadidos, um total de 85,2%, estavam cursando ainda o 1º semestre.

A evasão predominante no primeiro semestre aponta para algo importante já tratado nas pesquisas que pensam a evasão a partir dos modelos de impacto como o de Tinto (1975), que destaca a integração acadêmica como um importante indicador para a evasão. O autor sugere que os alunos mais integrados, social e academicamente, com a instituição universitária apresentam uma menor probabilidade de evadir. Assim os semestres iniciais são fundamentais para construir ou não essa integração.

Os dados do perfil indicam claramente a disparidade existente com relação ao gênero, pois cerca de 70,4% dos evadidos são do sexo masculino. Esse dado pode ser explicado devido ao fato de que os cursos disponíveis no campus são nas áreas de Engenharia e Tecnologia da Informação, onde historicamente ingressam mais homens.

Também foi possível constatar um contingente relevante de alunos que chegou à esta universidade oriundos de classes sociais de menor renda. Cerca de 50,5% ingressou beneficiado pelo sistema de cotas. Esta tendência é reforçada com a implementação, pela Universidade Federal do Ceará, dessa política, como um adendo positivo para a democratização do acesso em cursos que antes estavam reservados aos alunos oriundos das melhores escolas de ensino médio, via de regra, as particulares e dos melhores cursos preparatórios. Uma outra informação importante é que dos 54 estudantes que abandonaram seus cursos, apenas 11% concluíram o ensino médio em rede privada de ensino. A maioria, 89% restantes, vieram da escola pública, sendo 26% de escolas estaduais de ensino regular e 63% da rede estadual profissionalizante.

Quando questionados sobre condições de moradia, a maioria (48,1%) afirmou viver com os pais. Um total de 18,5% moravam sozinhos e outros 18,5% residiam em repúblicas. Outros 14,9% da população estudada vivia com o cônjuge, os tios ou com colegas. Dos 54 discentes deste estudo, 48,1% não soube ou não quis especificar seu gasto médio com moradia. Acredita-se que este percentual diz respeito aos estudantes que moram com os pais. Uma parcela de 22,2% afirmou que, para manter sua moradia, tem custos mensais acima de R\$ 450,00. Outros 16,7% disseram ter gastos entre R\$ 301,00 e R\$ 450,00. Gastos correspondentes ao intervalo de R\$ 151,00 a R\$ 300,00 foi o que garantiram 7,4% dessa população. Por fim, 3,7% dos ex-alunos citou que manter a moradia custa-lhes até R\$ 150,00.

Sobre os custos com transporte, a maioria (37%) não especificou. Cerca de 31,5% possuía gastos entre R\$ 51,00 e R\$ 100,00. Gastos entre R\$ 101,00 e R\$ 150,00 representou 14,8% da amostra estudada. Um investimento acima de R\$ 150,00 somente para se deslocar para a universidade era uma realidade para 9,3% dos evadidos e um custo abaixo de R\$ 50,00 correspondia a apenas 7,4% dos ex-alunos.

Antagônico à baixa condição de renda de uma grande parcela dos estudantes deste campus, 85,2% dos alunos que evadiram não trabalhavam. Este dado pode estar relacionado ao fato de que as graduações de Engenharia Ambiental e Sanitária,

Engenharia Civil e Engenharia de Minas possuem, em sua grade curricular, disciplinas em tempo integral, o que dificulta o acesso de alunos trabalhadores a esses cursos. Além disso, ao ingressar na universidade, a matrícula nas disciplinas de primeiro semestre é obrigatória. Outros 14,8% afirmaram que trabalhavam, mas que a atividade remunerada não influenciou a decisão de abandonar a graduação.

Ainda sobre a renda, apenas 5,6% possuíam algum tipo de auxílio; 3,7% detinham algum tipo de bolsa, mas 90,7% não obtiveram nenhum desses benefícios de assistência estudantil. Mais uma vez, na contramão, quando questionados sobre a efetividade das políticas públicas do campus 77,8% desses alunos acharam essas ações suficientes. A predominância de uma resposta positiva sobre a Assistência Estudantil pode não ser fruto apenas de uma boa avaliação dessa política no campus. As entrevistadoras eram sempre profissionais ligadas à Assistência Estudantil o que poderia deixar o aluno constrangido em dar uma resposta negativa. Pode ainda haver um desconhecimento sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), assim o aluno não teria meios para avaliar sua capacidade de resposta às demandas estudantis.

Com relação a escolha do curso, 33,3% dos alunos afirmaram gostar da área na qual se insere. A segunda maior resposta, com 24,1%, insere-se na categoria “outros motivos”. Dentre as razões citadas nessa categoria destacam-se a escolha como a única possibilidade naquele momento, por tratar-se de um curso numa instituição pública perto de casa ou por ser o curso cuja nota de corte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) permitiu entrar. Em terceiro lugar (18,5%), aparece a escolha por influência de pais, professores e amigos.

Ainda sobre o processo de escolha do curso, a maior parte, 57,4% dos alunos, afirmaram que tiveram dúvidas. Ambiel et al. (2016) já havia apontado que as questões vocacionais têm um papel importante nos motivos que levam à evasão. A falta de atividades de orientação vocacional no Ensino Médio, contribui para o problema, resultando na fragilidade dessa escolha inicial. Essa é uma tomada de decisão feita quando a maioria é bastante jovem, estando no período da adolescência e não possuem momentos na escola que possam ajudá-los a refletir e avançar no conhecimento sobre si e sobre as diferentes opções de carreiras profissionais. A escolha apressada ou equivocada poderá resultar num posterior abandono do curso, contribuindo para maiores taxas de evasão.

Ao serem indagados sobre os motivos do abandono, 44,4% respondeu insatisfação com o curso, 18% citaram dificuldades financeiras, 9,3% mencionaram o fato de morar longe. Os dados demonstram também que há uma evasão de curso, mas que isso não implica necessariamente numa evasão do sistema. Chegou-se a essa conclusão devido ao número de respostas positivas dadas quando os sujeitos foram questionados quanto ao desejo de permanecer no Ensino Superior. Ou seja, os alunos não estão necessariamente abandonando o Ensino Superior, mas sim permanecendo no seu propósito de cursar uma graduação, mas em uma outra

instituição.

Posteriormente, o questionário indaga os alunos que responderam positivamente sobre o desejo de permanecer no Ensino Superior sobre qual graduação cursará após a desistência da graduação atual. Dos 54 alunos entrevistados, 47 responderam essa pergunta. Os cursos elencados, em sua maioria, são bem diferentes daqueles que estão sendo abandonados na Universidade. Problemas familiares foram apontados por 5,6% e nenhum aluno alegou motivos de doença. Os outros 46,3% restantes disseram ter outros motivos para o abandono. Dentre esses outros motivos, destacam-se com maior frequência (17) o fato do aluno ter conseguido ser aprovado para cursar outra graduação. É ainda preciso destacar que essa pergunta sobre os motivos do abandono, considerando a multicausalidade do fenômeno da evasão, admitia mais de uma resposta.

O número considerável de desistência do curso por motivo de aprovação em uma outra graduação, apontada na pergunta anterior, também se repete na pergunta sobre a intenção de cursar outra graduação, que recebeu uma resposta afirmativa de 94,4% dos alunos. Assim, resgatando a diferença proposta por Polydoro (2000), vemos que o fenômeno de evasão universitária precisa ser melhor especificado, pois no caso da UFC – Campus Crateús, temos apenas que 17% dos respondentes citaram algum curso da área das ciências exatas. Uma vez que o campus de Crateús trata-se de um campus com cursos de exatas (engenharias e tecnologia da informação), os alunos evadem para cursar, principalmente: Zootecnia (6 alunos), História (4 alunos) e Psicologia (3 alunos). Vale ainda destacar que 12 alunos mencionaram a opção por cursos de saúde, entre eles, odontologia, medicina veterinária, ambos com dois alunos cada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno do abandono de curso no ensino superior não possui causa única e, por meio deste estudo, buscou-se obter informações para melhor compreender as causas do abandono na UFC campus de Crateús. Neste caso, a investigação foi concentrada apenas em um dos lados envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o aluno.

Foi possível perceber, a partir das análises, que dentre os argumentos apontados para o abandono, encontram-se fortes indícios de que: a insatisfação com o curso, as condições socioeconômicas dos sujeitos, que alguns aspectos relacionados ao currículo do curso adicionados à escolha equivocada da graduação são fortes elementos para originar o problema.

Evidentemente que parcela das causas são externas ao ambiente universitários e, portanto, são mais difíceis de atacar. Entretanto, cabe refletir um pouco a respeito dos aspectos passíveis de intervenção direta. Para iniciar o enfrentamento dos

problemas aqui levantados, devem-se assegurar espaços específicos e regulares para a reflexão e avaliação do ensino nas engenharias e na tecnologia da informação, incentivando a divulgação dos resultados de trabalhos desta natureza para o conjunto da universidade e para a comunidade. Desenvolver ações que permitam ao futuro profissional enxergar uma identidade profissional e que resgatem a importância do trabalho dele para a sociedade, possibilitaria, por um lado, um número menor de opções equivocadas pela área e, por outro, que as desistências fossem minimizadas e as frustrações das expectativas reduzidas.

É preciso também reforçar ações voltadas para a avaliação contínua das grades curriculares que compõem os cursos, assim como ações de assistência aos estudantes. Falta-lhes política pública de transporte gratuito, facilitando o ir e vir até à Universidade, por exemplo. Ações como estas, garantem a permanência e reduzem a evasão em função das dificuldades financeiras.

REFERÊNCIAS

ANDIFES, A., ABRUEM, A., & SESu/MEC, S. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas: relatório apresentado a ANDIFES, ABRUEM e SESu/MEC pela Comissão Especial. Outubro, 1996.

AMBIEL, R. A. M., Santos, A. A. A., Dalbosco, S. N. P. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. **Revista Psico**. Porto Alegre, 47(4), 288-297, 2016.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**. Campinas, v.16, n.2, p. 355-374, jul. 2011.

BARDAGI, Marucia. HUTZ, Claudio Simon. Evasão Universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**. São Paulo, v 14, n 2, p. 279-301, nov, 2005.

BRASIL. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. 1996. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/739>. Acesso em 02 de agosto de 2019.

DINIZ, Antonio M. **A Universidade e os seus estudantes: um enfoque psicológico**. INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA – CRL. Lisboa. 2005.

GAIOSO, Natalícia Pacheco de Lacerda. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno a instituição**. Tese de Doutorado. Unicamp. 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253539>. Acesso em 02 de agosto de 2019.

SANTOS, Patricia Vaz Sampaio. **Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão**. Tese de Mestrado. UFBA. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14513>. Acesso em 02 de agosto de 2019.

TINTO, Vicent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research Winter**. 1975, VoU5, No. 1, PpJ8 9-125.

USP. Pró-Reitoria de Graduação. **Evasão: Formulário de Acompanhamento**. São Paulo. Disponível em: <http://www.fo.usp.br/wp-content/uploads/QUESTION%C3%81RIO.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2019.

FIES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-HISTÓRICA

Rodrigo Meleu das Neves

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
– Faculdade de Educação – Programa de Pós-
Graduação em Educação
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Denise Lindstrom Bandeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul –
Escola de Administração
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Nalú Farenzena

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
– Faculdade de Educação – Programa de Pós-
Graduação em Educação
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente capítulo visita brevemente o contexto político e histórico de formação da educação superior brasileira em momentos importantes desta etapa, como pano de fundo para uma análise preambular do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), suas características mais abrangentes, o seu funcionamento e alguns movimentos políticos que o envolveram ao longo de sua trajetória. A análise de políticas públicas, com especial atenção às educacionais, requer também a compreensão do contexto político, como fenômeno humano que lhe é subjacente. Criado em 1999, o FIES foi convertido em Lei dois anos mais tarde. Entre os achados iniciais, é possível destacar que o Programa Educacional em tela

sustentou importante expansão do mercado de educação superior privado, precipuamente o mercantil, justamente em um contexto político cujo discurso sustentava direção contrária às cartilhas do Banco Mundial, da década de 1990. **PALAVRAS-CHAVE:** FIES. CREDUC. Endividamento. Política de Financiamento da Educação Superior.

FIES: A CRITICAL-HISTORICAL ANALYSIS

ABSTRACT: The present chapter briefly describes some noteworthy events in the political and historical context of the constitution of the Brazilian higher education system, as background for a preliminary analysis of the Student Loan Funding (FIES), its broad characteristics, its behavior, and some political shifts that influenced it during its history. The analysis of public policies, particularly of educational policies, demands understanding their political context as an underlying human phenomenon. Created in 1999, FIES was made into a law two years later. Among the initial findings, we highlight that this educational policy supported a significant expansion of the market for private higher education, especially commodified education, in a political context marked by a rhetoric that supported a direction opposite to the World Bank guidelines in the decade of 1990.

1 | PREÂMBULO

Discutir política, per se, não é uma tarefa simples; tratar de políticas públicas na área da educação em um país como o Brasil torna essa análise mais desafiadora ainda. Conforme Amaral (2003, p.219), “não se pode falar da gestão de instituições de ensino superior de um país sem antes falar do que se espera desse conjunto de instituições”.

No caso brasileiro, a Universidade já cumpriu muitas funções, desde 1808, com a chegada da corte portuguesa e criação de escolas isoladas de medicina, direito e engenharia. Todavia, a instituição universitária só se formaliza a partir de 1920, com o advento da Universidade Federal do Rio de Janeiro e, em 1931, a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras. Em 1950 há importante ampliação de instituições, e a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), “voltados para a institucionalização, fomento e avaliação da pós-graduação e da ciência e tecnologia” (OLIVEIRA, 2011, p.7).

As décadas de 1960 e 1970 experimentaram também importante expansão do ensino superior quando, em 1968, ocorre a Reforma Universitária, que “ênfatiza a indissociabilidade entre ensino e pesquisa” (OLIVEIRA, 2011, p.7). Entre as mudanças, Fávero (2006) destaca o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação.

Oliveira (2011) destaca também que, durante o período militar, o setor educacional de nível superior observou importante crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas “que, em 1980, já respondiam por mais de 60% das matrículas em cursos de graduação” (p.8):

Nos anos 1990, esse campo se expande, se diversifica e se complexifica ainda mais, com forte predominância do setor privado, pelos seguintes indicadores: a) na graduação, por forte presença do setor privado, com 75% das matrículas em cursos presenciais, ofertadas por meio de grandes universidades, voltadas mais para o ensino ou centros universitários e faculdades isoladas [...]. (Ibid, p.8).

Em 1988, com o advento da Constituição Federal (CF), o art. 209 abriria margem para importantes mudanças que viriam em seguida: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.” (BRASIL, 1988). Nesse instante, está regularizada a parceria de um serviço eminentemente público com a iniciativa privada, que não seria frustrada, nem pelo Estado, nem pela iniciativa privada.

Passada a crise do congelamento da década de 1990, nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, que fragilizaram o ensino superior público, com planos de demissão voluntária, reformas previdenciárias, congelamentos salariais e de investimentos, a universidade privada seguiu crescendo (AMARAL, 2003). Entretanto, o acréscimo das taxas de matrícula não acompanhava a expressiva taxa de vagas não preenchidas nessa época.

Ao analisar a evolução do percentual de vagas não preenchidas entre 1989 e 2000, é possível observar que, enquanto a taxa das universidades públicas orbitou entre 15,9% em 1989 e 5,1% em 2000, as instituições privadas “encalharam” de 19,2% de cadeiras ociosas para 31,5% no mesmo período (AMARAL, 2003). O que pode ter acontecido? Será que o modelo de educação privada estaria esgotado naquele momento? Ou a universidade pública havia conseguido responder a todas as demandas? Obviamente, sabemos que ambas as afirmativas são falaciosas e servem apenas para contextualizar como o governo conseguiria atender à dualidade: aumentar o percentual da população escolarizada, expandindo o investimento de recursos públicos através da criação de uma política de financiamento própria para esse fim.

2 | O FIES: CONCEPÇÃO, TRAJETÓRIA, DISCUSSÃO

Promulgado através da Lei nº 10.260, de 12/07/01, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa federal de financiamento para o acesso à educação superior, “de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2001).

Segundo Amaral (2003, p.235), o FIES seria uma releitura do Programa Crédito Educativo (Creduc), criado em 1970, “quando ocorreu uma grande expansão no ensino superior privado”. Amaral (2003, p.236) descreve as palavras de um coordenador de uma grande instituição sobre o FIES: “um instrumento de mercado financeiro, em que são incluídas as pessoas físicas aptas dentro do conceito mercantil de crédito”.

Para entender o FIES é preciso voltar um pouco ao tempo, pois não se justificaria a criação de um programa como esse em um país que propalava políticas severas de ajuste fiscal e monetário naquele momento, sendo preciso remeter-se ao Relatório La Enseñanza Superior, publicado em 1995 pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD). Para o BIRD, o investimento em educação superior não era função do Estado em países em desenvolvimento:

No obstante la importancia evidente de la enseñanza superior en el crecimiento económico y el desarrollo social, las inversiones del sector experimentan crisis a nivel mundial en los países industriales y en desarrollo. La educación terciaria

depende consideravelmente del financiamento fiscal en todos los países, y los costos unitarios son elevados en relación con otros subsectores del sistema educacional. (BIRD, 1995, p.20).

[...] se puede aducir que la enseñanza superior no debiera tener la preferencia en utilizar los recursos fiscales adicionales disponibles para el sector educativo en muchos países en desarrollo. [...] las tasas de rentabilidad social de las inversiones en la instrucción primaria y secundaria en general superan las tasas de rentabilidad social de la enseñanza superior. (Ibid, p.28).

Nesse relatório, segundo Amaral (2003, p.235-236), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) “impingiram aos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, a orientação de não investir recursos públicos em educação superior”. Para o autor, “na visão do Banco Mundial, investir no ensino superior significaria beneficiar a elite econômica, e os maiores ganhos na economia de um país estariam associados a investimentos nos níveis básicos de educação”.

Com a posse do Presidente Luis Inácio Lula da Silva em 2003, a educação passa a experimentar uma nova etapa. Poulsen e Bandeira (2015, p.307) descrevem que entre 2000 e 2010 o Brasil atingiu 6,38 milhões de alunos matriculados no ensino superior, representando 136% a mais do que no início da mesma década (Figura 1).

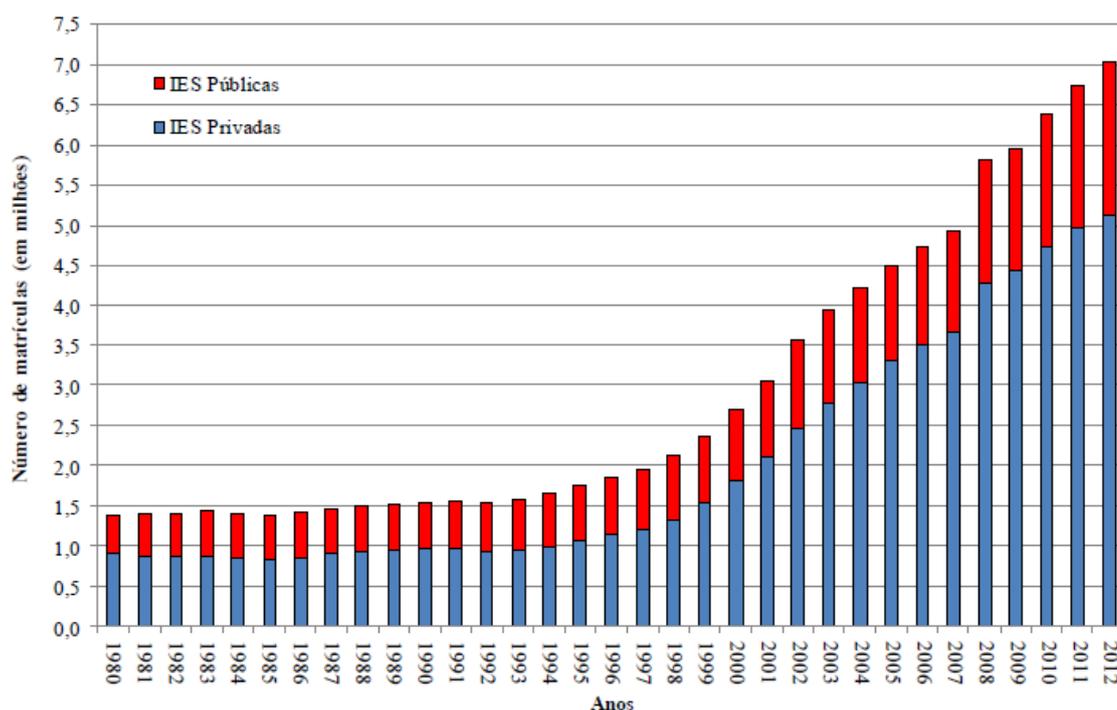


Figura 1: Evolução do número de matrículas por ano

Fonte: adaptado de Poulsen e Bandeira (2015).

É possível observar com clareza o crescimento do ensino superior privado que, de acordo com Sguissardi (2013), entre 1999 e 2010 as universidades públicas cresceram 44%, enquanto as privadas diminuíram para 10,5% das matrículas e, pasmem-se, as instituições privadas mercantis cresceram 252%, ocupando 77,8% do número de estabelecimentos, o que nos leva a afirmar que se desconhece tamanho

crescimento em qualquer outro serviço consorciado em tão pouco tempo.

Analisando essa ocupação sob o aspecto do FIES, é simples perceber quem mantém tamanha expansão: em 2010 houve uma explosão de contratos, a partir de mudanças promovidas na política. De acordo com Fernando Haddad, Ministro da Educação à época, “O Brasil precisa chegar a 10 milhões de matrículas no ensino superior” (TOLEDO; SALDAÑA; BURGARELLI, 2015). Para dar conta dessa expansão, o governo retraiu os juros de 6,5% para 3,4% ao ano, os contratos poderiam ser assinados a qualquer tempo, sem exigência de fiador e os respectivos tempos de pagamento poderiam ser renegociados (FNDE, 2017). A partir de então se observa que as matrículas vinculadas ao FIES passam de 150 mil em 2010, para 827 mil em 2013, atingindo 1,9 milhão de contratos em seu pico, em 2014 (CASEIRO, 2016). A Figura 2 exibe a evolução do investimento no FIES.



Figura 2: Evolução anual FIES, ano 2014 (grifo nosso)

Fonte: Painel do Cidadão – SIGA Brasil (SENADO, 2017).

Se compararmos o número de contratos com o de alunos matriculados em instituições privadas (Figura 3), é possível inferir com segurança quem passou a manter o ensino superior privado.

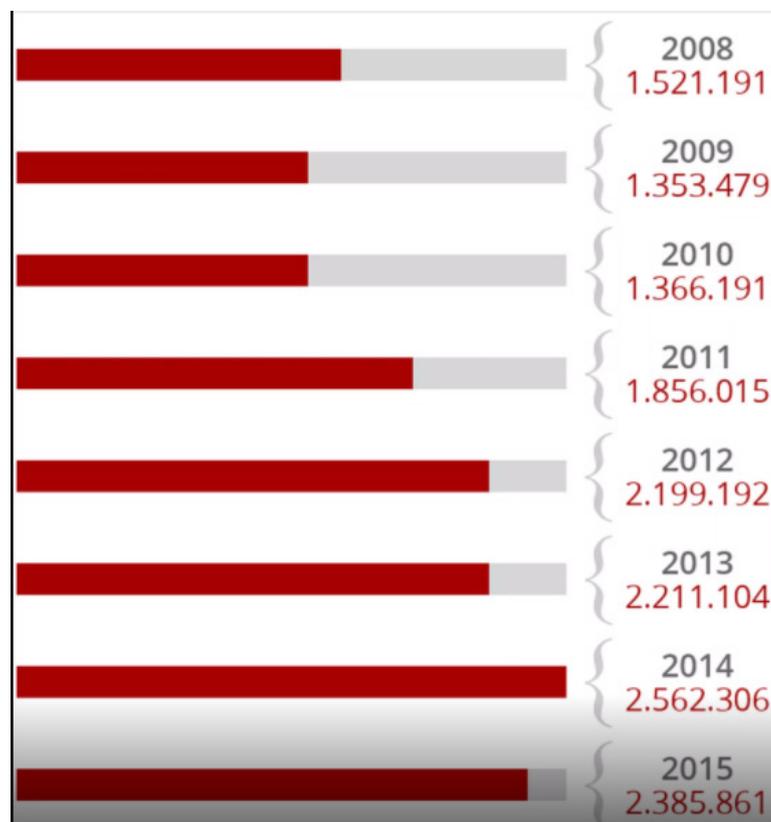


Figura 3: Evolução do total de alunos ingressantes em instituições particulares

Fonte: adaptado de G1 (2016).

Em 2014 havia 2.562.306 alunos matriculados, dos quais 1,9 milhões haviam contraído algum tipo de contrato com o governo para o financiamento de seu curso, o que representa 74,16% de todas as matrículas. Para Toledo, Saldaña e Burgarelli (2015), isso se explica pelo fato de as próprias universidades incentivarem o alunado a deixar de honrar seus pagamentos sob suas expensas e contrair empréstimos através do FIES que, por sua vez, pagaria seus estudos em adimplência e pontualidade. Segundo os autores, “enquanto as empresas têm dinheiro garantido, a dívida fica com o aluno e o risco, com o governo”.

É preciso destacar que o FIES, desde a reeleição de Dilma Rousseff, em 2014, implantou novas políticas de acesso, como alinhá-lo ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja média mínima para acesso ao financiamento passa a ser de 450 pontos. Não é necessário destacar o desgosto que isso causou aos fornecedores do serviço. Segundo Toledo, Saldaña e Burgarelli (2015), “grupos educacionais tiveram grandes perdas em valor de mercado na Bolsa e se posicionaram contrários às mudanças”. A Figura 2 também demonstra que o FIES atingiu seu ápice em 2016, com R\$ 20,8 bilhões investidos e, até 20 de junho de 2017, praticamente um terço disso, o que aponta para importante retração do programa (SENADO, 2017).

3 I À GUIZA DE CONCLUSÃO - POSSÍVEIS CENÁRIOS

Quando Marx proferiu que um dia o capitalismo transformaria qualquer ser humano em consumidor e qualquer necessidade em mercadoria, sustentou que é possível inferir que a educação demorou um pouco mais que outros serviços, mas chegou lá, e de um modo surpreendentemente ágil em nosso país. A despeito de quem considera essa transformação um fenômeno brasileiro, vide nossos vizinhos latino-americanos, cuja privatização do ensino superior já é bem mais desenvolvida, e sua educação pública, agonizante.

Esta breve pesquisa se apoia em duas questões levantadas por Sguissardi (2016) para reflexão: a) como o governo tratará um possível colapso do mercado educacional, se este não for mais atraente para seus investidores de ocasião, em virtude do visível encolhimento de programas de financiamento como o FIES? b) Como compatibilizar conceitualmente um direito social fundamental, protegido pela CF de 1988, como a educação, com os interesses do “processo de acumulação de capital, especialmente se consideradas as companhias de capital aberto”, em processo igualmente competitivo com outras instituições privadas, mas sem fins lucrativos, a exemplo das universidades comunitárias e confessionais?

Pochmann (2013, p.711) afirma que “nos dias de hoje o ensino superior passa a ser base para o acesso ao mercado dinâmico, bem como a educação torna-se imprescindível ao longo da vida toda”. A questão que permanece em aberto aos estudiosos de financiamento e à população brasileira é: a que preço?

REFERÊNCIAS

AMARAL, N.C. **A gestão das instituições de ensino superior**: O foco do financiamento. In: DOURADO, L.F.; CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. Políticas e gestão da educação superior: Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003, p.219-239.

BIRD. **La enseñanza superior**: Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, Banco Mundial. 1.ed. 1995. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: 2001.

CASEIRO, L.C.Z. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/DESIGUALDADE+DE+ACESSO+%C3%80+EDUCA%C3%87%C3%83O+SUPERIOR+NO+BRASIL+E+O+PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O/0977f6b9-281d-48df-aeb2-2e5942dc26d6?version=1.1>. Acesso em: 24 jun. 2017.

FÁVERO, M.L.A. A universidade no Brasil: Das origens à reforma universitária de 1968. **Revista Educar**, v.28, p.17-36, 2006.

FNDE. **Legislação do SisFIES**. Dispõe a respeito da trajetória histórica do FIES e sua Legislação Básica. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=1315&cod_modulo=85. Acesso em: 24 jun. 2017.

G1. **Censo mostra queda de novos alunos no ensino superior**. São Paulo, 06/10/16. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/censo-mostra-queda-de-matriculas-na-rede-publica-de-ensino-superior.ghtml>. Acesso em: 23 jun. 2017.

OLIVEIRA, J.F.(Org.). **O campo universitário no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

POCHMANN, M. Desafios do desenvolvimento brasileiro. **Educação e Sociedade**, v.34, n.124, p.705-722, jul./set. 2013.

POULSEN, C.J.B.; BANDEIRA, D.L. Um estudo exploratório dos regimes acadêmicos adotados por instituições privadas de ensino superior no Brasil. **GUAL**, v.8, n.3, p.305-326, set. 2015.

SENADO. Sistema Siga Brasil – Painel Cidadão. **Financiamento Estudantil – FIES (Filtro Construído)**. Disponível em: <http://www9.senado.gov.br/QuvAJAZZfc/opendo.c.htm?document=senado%2Fsigabrasilpainelcidadao.qvw&host=QVS%40www9&anonymous=true&Sheet=shOrcamentoVisaoGeral>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação e Sociedade**, v.34, n.124, p.943-960, jul./set. 2013.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil – refém do mercado ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do Estado. In: CHAVES, V.; MAUÉS, O.; HAGE, S. **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p.17-57.

TOLEDO, J. R.; SALDAÑA, P.; BURGARELLI, R. Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a R\$ 13,4 bi, mas ritmo de matrículas cai. **Estadão**, 15/02/15. Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,gasto-com-fies-cresce-13-vezes-e-chega-a-r-13-4-bi-mas-ritmo-de-matriculas-cai-imp-,1634714>. Acesso em: 23 jun. 2017.

O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA

Sandra da Silva Kinalski

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento Ciências da Saúde.
Santo Ângelo – RS

Luciane Cezar Padilha

Universidade Federal de Santa Maria/Campus Palmeira das Missões, Departamento de Ciências da Saúde.
Palmeira das Missões – RS

Sandra Leontina Graube

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Ciências da Vida.
Ijuí – RS

Vivian Lemes Lobo Bittencourt

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Departamento Ciências da Saúde.
Santo Ângelo – RS

Eliane Raquel Rieth Benetti

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências da Saúde Departamento de Enfermagem.
Santa Maria – RS

Marinês Tambara Leite

Universidade Federal de Santa Maria/Campus Palmeira das Missões, Departamento de Ciências da Saúde.
Palmeira das Missões – RS

Leila Mariza Hildebrandt

Universidade Federal de Santa Maria/Campus Palmeira das Missões, Departamento de Ciências da Saúde.
Palmeira das Missões – RS

RESUMO: A docência no ensino superior exige que, além de conhecimentos específicos acerca da sua área de formação, o professor atue sobre fundamentos pedagógicos que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é essencial que o planejamento didático das aulas seja conciso e muito bem estruturado para que o sucesso no aprendizado seja assertivo. Neste sentido, objetivou-se descrever a experiência no planejamento de aulas, durante o estágio da disciplina de Docência no Ensino Superior desenvolvida em um programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. O planejamento das aulas proporcionou aproximação com a práxis da docência no curso de graduação em enfermagem, mostrando-se uma atividade desafiadora e, ao mesmo tempo, prazerosa, que exigiu responsabilidade e compromisso com a formação dos futuros enfermeiros. As aulas foram planejadas utilizando-se de recursos audiovisuais como imagens, filmes, músicas e atividades lúdicas para possibilitar a interação entre os alunos, com objetivo de facilitar a discussão dos temas abordados e propiciar que o processo de aprendizagem transcorresse sem dificuldades. Considera-se que planejar torna-se uma atividade reflexiva da ação que se deseja realizar e da prática de tal ação, cria momentos de avaliação da prática docente, oportunizando novos conhecimentos e novas experiências fazendo com que o professor se

torne sujeito da sua própria didática. Ainda, pode-se afirmar que a iniciação à docência no ensino superior é relevante ao futuro docente universitário, visto que oportuniza a reflexão de metodologias e práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem, Ensino, Aula, Educação Superior.

PLANNING TEACHING ACTION IN PRACTICE OF TEACHING

ABSTRACT: Teaching in higher education requires that, in addition to specific knowledge about their area of education, the teacher acts on pedagogical foundations that assist in the teaching-learning process. For this, it is essential that the didactic planning of the classes is concise and very well structured so that the learning success is assertive. In this sense, the objective was to describe the experience in the planning of classes, during the stage of the Higher Education Teaching discipline developed in a Stricto Sensu Graduate program. The planning of the classes provided approximation with the teaching praxis of the undergraduate nursing course, proving to be a challenging and at the same time enjoyable activity that required responsibility and commitment to the training of future nurses. The classes were planned using audiovisual resources such as images, movies, music and playful activities to enable interaction between students, with the aim of facilitating the discussion of the topics addressed and enabling the learning process to proceed smoothly. It is considered that planning becomes a reflective activity of the action to be performed and the practice of such action, creates moments of evaluation of the teaching practice, providing new knowledge and new experiences making the teacher become subject of his own didactics. . Still, it can be said that the initiation to teaching in higher education is relevant to the future university teacher, since it provides the opportunity to reflect methodologies and pedagogical practices.

KEYWORDS: Nursing, Teaching, Class, Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior é uma atividade cultural, social e histórica, em que os conhecimentos e saberes se relacionam aos indivíduos envolvidos no processo. Neste cenário, sobretudo, o fazer dos docentes universitários e o pensar crítico-reflexivo, nunca esteve tão em evidência quanto nos últimos anos, constituindo-se objeto de diversos questionamentos em especial acerca da prática pedagógica e da integração ensino e pesquisa, que irão articular a práxis profissional diária no mundo contemporâneo (BREHMER; RAMOS, 2014).

Os desafios da formação universitária qualificada, crescem proporcionalmente aos dilemas sociais que caracterizam a sociedade moderna (DE SORDI, 2012). Com as mudanças advindas da relação sociedade/conhecimento a Universidade é requisitada a assumir responsabilidade social, bem como a acompanhar o desenvolvimento tecnológico, sem perder a criticidade e a criatividade (LEITE; RAMOS, 2012).

Diante deste contexto, as universidades devem desempenhar um papel de agentes viabilizadores na formação pedagógica dos docentes que ingressam na carreira universitária e proporcionar condições para que os mesmos se preparem para o exercício do magistério (GUARESCHI; KURCGANT, 2014). Para tanto, a pós-graduação *stricto sensu* é estruturada com o intuito de permitir o desenvolvimento de profissionais docentes com consciência reflexiva das práticas pedagógicas, para melhor qualificação do ensino-aprendizagem e possibilita ao aluno a autonomia para a realização do seu auto aprendizado (BASTOLLA et al., 2017).

Observando-se a necessidade de formação com caráter pedagógico para os alunos de cursos de pós-graduação, focado na atividade docente em nível superior como um campo de trabalho possível, o Estágio de Docência tornou-se obrigatório nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas instituições de ensino superior desde 1999, conforme diretrizes orientada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da Resolução 065/99, alterada pela Resolução 013/00 da CAPES (BRASIL, 1999; BRASIL, 2000).

A docência universitária exige, além de conhecimentos específicos sobre sua área de formação, que o professor atue sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica. É uma atividade que demanda preparo e dedicação por parte do docente, o qual precisa oferecer ferramentas que motivem seus alunos ao aprendizado (JUNGES; BEHRENS, 2016).

Assim, considera-se que são inúmeros os desafios que fazem parte do universo docente, como a formação voltada para a prática pedagógica dos professores, que ainda deve ser transposta no ensino superior. Os docentes devem possuir os conhecimentos e as habilidades exigidos, a fim de desempenhar adequadamente suas funções e buscar romper com os modelos tradicionais que ainda estão presentes nos processos de ensino na atualidade (VIERO et al., 2014).

Na atividade docente dos cursos de graduação em Enfermagem, observa-se várias transformações ocorridas, como reflexo do contexto histórico da profissão e o panorama político-social da educação que influenciam o perfil de formação do profissional (RODRIGUES et al., 2013).

Nesta área, assim como nas demais, o estágio de docência no ensino superior é um importante fator na contribuição da qualidade da formação de enfermeiros. É necessário qualificar docentes enfermeiros como educadores, que argumentem, reflitam, investiguem e se articulem com o contexto social. Portanto, pensar as práticas pedagógicas e as concepções que as norteiam torna-se imperativo (MELO, 2013).

É imprescindível que o professor de enfermagem, com o intuito de promover melhorias na formação dos acadêmicos, se aproprie de um método pedagógico coerente e eficaz para o processo de ensino aprendizagem, para isso, o planejamento de aula é uma ferramenta fundamental para que os objetivos propostos para uma disciplina sejam alcançados. Planejar possibilita antecipar o que pode acontecer, de

modo que o professor se prepara para os possíveis caminhos que a atividade poderá percorrer (MORTIMER; SCOTT, 2016).

Planeja-se o ensino na intencionalidade da aprendizagem futura do aluno. No entanto, o grande desafio da didática é a impossibilidade de previsão da imensidão de perspectivas que cercam um aluno, portanto para que este processo seja eficaz, o planejamento deve estar aliado ao acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos (FRANCO, 2015).

Nesta perspectiva, a reflexão sobre o ato de planejar, torna-se indispensável ao exercício da docência, pois não se caracteriza apenas ao simples preenchimento de formulários e sim, constitui-se de uma atividade consciente de previsão das ações docentes fundamentadas, levando em consideração as situações didáticas concretas.

Mediante o exposto, o presente artigo objetiva descrever a experiência no planejamento de aulas, durante o estágio da disciplina de Docência no Ensino Superior desenvolvida em um programa de Pós-Graduação Stricto Sensu.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo baseado em pressupostos teóricos, trata-se de um relato de experiência, que emergiu da prática do estágio da disciplina de Docência no Ensino Superior, realizado de abril a junho de 2017, junto aos alunos do 1º semestre do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade privada da região Sul do Brasil, na disciplina de História e Teorias de Enfermagem no Contexto Social.

O Estágio Docente, com carga horária de 30 horas, busca aliar a teoria adquirida na disciplina de Docência no Ensino Superior, à prática desenvolvida no campo de estágio, ou seja, construir e vivenciar práticas de docência a partir dos estudos e discussões realizadas em sala de aula. Ressalta-se que as atividades propostas transitam entre as ações pedagógicas da docência universitária, assim, uma interface dessas práticas educativas estão presentes no relato.

No processo de ensino-aprendizagem, os docentes são responsáveis pela criação de espaços e oportunidades que possibilitem não apenas a formação de profissionais com capacidade técnica, mas, sobretudo, comprometidos socialmente, o que é um dos objetivos das instituições de ensino superior. Portanto, o docente é também responsável pela construção social dos estudantes, o que demanda proporcionar interações que os levem à reflexão do contexto social, bem como ao desenvolvimento de senso crítico para a resolução dos problemas (ALEXANDRE; WERNECK et al., 2018).

A práxis da docência foi realizada por uma enfermeira mestranda, de um curso de Pós-graduação Stricto Sensu de uma universidade privada da região sul do Brasil e buscou subsídios teórico-metodológicos que visam a reflexão de novas formas de ensinar e aprender, associado a construção de diferentes conhecimentos no processo

de ensino aprendizagem. Este Programa de Pós-graduação tem por objetivo a formação de docentes, pesquisadores e profissionais críticos/reflexivos para atuar na área da saúde, para isso, possui como referência metodológica a interdisciplinaridade e como temática fundamental a atenção integral à saúde.

Adisciplina de Docência no Ensino Superior conta com atividades para a execução das aulas nos cursos de graduação, sob a supervisão do professor responsável pela disciplina. O exercício da práxis da docência realizada pela mestranda pautou-se no aspecto formativo e nos conteúdos programáticos da disciplina.

Com o intuito de buscar subsídios para a organização do seu planejamento pedagógico para as aulas sob sua responsabilidade, a mestranda realizou uma análise rigorosa dos PPPI (Projeto Político Pedagógico Institucional), PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e Plano de Ensino da disciplina, para que as metodologias seguissem a filosofia da instituição. O planejamento das atividades foi encaminhado para a professora responsável, para devida avaliação e aprovação antes de ser ministrada aos alunos.

Acrescido a etapa de análise documental, foram realizadas observações em sala de aula, a fim de caracterizar o perfil dos acadêmicos, identificar suas características particulares, como potencialidades e/ou dificuldades, com o objetivo de elaborar um planejamento didático para as aulas a serem ministradas, que viesse ao encontro às necessidades identificadas no período de observação, servindo também como aproximação entre a mestranda e os alunos.

Por meio destas constatações, foi elaborado o planejamento didático das atividades a partir dos objetivos e conteúdos programáticos que foram trabalhados de forma crítica-reflexiva, proporcionando momentos de discussão e interação, utilizando-se a espiral reflexiva (planejamento-ação-observação-avaliação) para execução das aulas, além de oportunizar a mestranda a iniciação à docência no ensino superior.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades teóricas e práticas da disciplina de docência no ensino superior ocorreram simultaneamente, a etapa de teorização esteve fundamentada no que concerne o histórico da educação, principais teorias da área, didática guiada por metodologias ativas e processo de ensino aprendizagem crítico/reflexivo. Assim, ao promover um percurso formativo com estreita articulação entre teoria e prática, que promova a participação ativa e fortaleça a relação e interação entre estudantes e docentes formadores torna-se mais viável o desenvolvimento de uma atitude profissional sustentada por referenciais de autonomia e segurança na atuação profissional futura (ZANON, 2014).

Entende-se que a possibilidade de aliar a teoria com a prática, enriquece e fortalece a habilidade docente, auxiliando na construção do processo ensino-

aprendizagem do aluno e do professor, capacitando-o a lidar com conflitos resultante do confronto entre os diversos saberes existentes em sala de aula.

As atividades pedagógicas da práxis docente desenvolvidas nas aulas, emergiram de um planejamento didático consistente e adaptado para as necessidades dos acadêmicos, norteado pelo plano de ensino conjuntamente com a professora supervisora e responsável pela disciplina. Para Santos; Perin (2013) planejar é o ato de organizar ações a fim de que estas sejam elaboradas e aplicadas com eficiência, por isso, para um planejamento adequado, é necessário conhecer para quem se está planejando, quanto mais se conhece, melhor se planeja e se obtêm melhores resultados.

3.1 Contextualizando o Planejamento didático das aulas no Cenário da Prática

Ao planejar as aulas, o docente consciente de seu papel de educador, deve propor atividades que estimulem o entusiasmo, a interação e a reflexão de seus educandos, apresentando-as de forma motivadora, positiva e acreditando na capacidade de execução que os alunos possuem (SANTOS; PERIN, 2013). Para isso, foi necessário que a mestranda conhecesse a realidade dos alunos e a partir de um diagnóstico, promovesse as intervenções necessárias, a fim de que os mesmos superassem suas limitações e por conseguinte se obtivesse um bom desempenho no momento de trabalhar os conteúdos propostos e os objetivos esperados fossem atingidos.

Neste sentido, as aulas foram planejadas utilizando-se de recursos audiovisuais como imagens, filmes, músicas e atividades lúdicas para possibilitar a interação entre os alunos, com objetivo de facilitar a discussão dos temas abordados e propiciar que o processo de aprendizagem transcorresse sem dificuldades.

Utilizando-se das teorias pedagógicas aprendidas na disciplina de Docência no Ensino Superior e o conhecimento científico específico da área de enfermagem, no primeiro momento foi exposto um filme aos alunos sobre a vida da precursora da enfermagem e em seguida realizado uma discussão pontual sobre o que foi visualizado, com anotações específicas no caderno denominadas como “memória de aula” e entregue ao professor no final desta atividade.

Ressalta-se que para planejar atividades audiovisuais, a mestranda utilizou os conhecimentos didáticos e a sua própria experiência prática para elencar recursos que se adaptaram ao conteúdo abordado de modo que possibilitou ao aluno a compreensão direta daquilo que se queria ensinar.

No segundo momento, o planejamento da aula constitui-se de slides com imagens ilustrativas acerca do conteúdo, aliado a exposição dialogada da mestranda com os alunos e, por fim, uma música que representa a enfermagem enquanto profissão na atualidade.

Para promover a discussão sobre as diferentes teorias que regem a profissão da enfermagem, foi planejada a utilização da seguinte dinâmica: a turma foi dividida em

três grupos, os quais ficaram responsáveis pela leitura de uma teoria sorteada, após este primeiro momento estes tiveram tempo para organizar em forma de apresentação lúdica o conteúdo sobre o respectivo assunto. As apresentações foram realizadas na aula subsequente, na sala do laboratório de enfermagem, oportunizando para que fossem utilizados os materiais disponíveis neste ambiente. O resultado desta dinâmica foi surpreendente, pois o envolvimento dos alunos foi superior a expectativa da mestrandia e da professora, como também o aprendizado acerca dos conteúdos apresentados foi muito satisfatório.

A experiência desta prática pedagógica demonstrou que é essencial que o planejamento didático das aulas seja conciso e muito bem estruturado para que o sucesso no aprendizado seja assertivo. Deste modo, percebe-se também, que essa oportunidade de aproximação com a docência possibilita que os pós-graduandos se preparem para o ato de mediar o processo de ensino e aprendizagem e que venham a munir-se de novas estratégias pedagógicas pela aplicação prática do conhecimento sobre o processo de educação, sendo uma experiência enriquecedora na qual, ensina o que se aprende e aprende o que se ensina.

3.2 Processo avaliativo

No desenvolvimento da prática docente, a mestrandia teve a oportunidade de participar das avaliações teóricas dos alunos, com a elaboração de questões sobre os conteúdos ministrados em aula e posteriormente, correção das mesmas. Destaca-se como imprescindível a aplicação de avaliação constante em todas as etapas, valendo-se desde a participação ativa em sala de aula, discussão crítico/reflexiva acerca dos conteúdos ministrados associando-os com as vivências pessoais, assim como prova teórica descritiva, leitura e discussão de textos, trabalhos individuais e em grupo, tanto lúdicos como descritivos. Tendo em vista as habilidades, competências e conhecimentos pré-determinados inerentes a disciplina.

A avaliação da aprendizagem constitui-se em importante ferramenta, tanto para o diagnóstico do processo de aprendizagem, como para fornecer as bases de potencialização deste. No ensino superior, esta ferramenta tem destaque, visto as expectativas que envolvem a formação profissional (BITENCOURT et al, 2013).

Nesta perspectiva a técnica avaliativa deve oportunizar a docentes, discentes e a instituição reflexão crítica acerca das práticas desenvolvidas e desempenhos obtidos, bem como elaboração de estratégias para o aperfeiçoamento da aprendizagem. Para tanto é necessário observar, escutar, acompanhar, registrar, discutir, comparar, intervir, mudar e melhorar continuamente (COSTA, 2011). Segundo Limberger (2013) durante a execução das atividades em sala de aula busca-se ampliar os métodos de avaliação considerando a capacidade de reflexão e análise crítica individual e coletiva.

De forma complementar a Lei n°. 9394, determina a avaliação como um processo

contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, devendo prevalecer os aspectos qualitativos, bem como refletir os resultados ao longo do período de estudo. Para tanto, as avaliações deverão ser baseadas nas competências, habilidades, atitudes e conteúdos curriculares, utilizando metodologias e critérios para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem do próprio curso (BRASIL, 1996).

Assim, o processo avaliativo, é imprescindível para que o docente também possa refletir sobre a sua ação, pois desta forma estará valorizando o “saber”, o “fazer” e o “porque fazer”, sendo fontes do processo de produção de conhecimento. A realização da avaliação sobre a prática desenvolvida, a experiência vivenciada são características que rompem com os modelos tradicionais do ensino (FLORES et al., 2013). Dessa forma, o docente estará articulando a prática pedagógica com a avaliação, podendo levar a uma mudança de comportamento para a qualidade na educação

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento didático das aulas, bem como a realização do estágio na disciplina de Docência no Ensino Superior, proporcionaram uma aproximação com a prática docente, mostrando-se uma atividade desafiadora e prazerosa, que exigiu responsabilidade e compromisso com a educação e formação de futuros profissionais. Pode-se afirmar que a iniciação à docência no ensino superior é relevante ao futuro docente universitário, visto que oportuniza a reflexão de metodologias e práticas pedagógicas.

Assim, ao entender a importância e singularidade dessa atividade, procurou-se embasar no planejamento didático como organização, reflexão e ação da prática docente, uma vez que os momentos de ensino e aprendizagem foram planejados a partir da análise do PPPI, PDI, PPC, Plano de Ensino e da observação dos alunos em sala de aula considerando suas vivências e conhecimentos prévios, primando por um processo de formação que desenvolvesse a autonomia, a reflexão, o diálogo, estando aptos a enfrentarem os desafios que se apresentam na profissão.

O aluno foi estimulado a refletir, tomar iniciativa e assumir responsabilidades, desenvolver competências e habilidades para mobilizar diferentes capacidades no enfrentamento das situações da prática profissional em enfermagem. Assim, considera-se que as aulas promoveram um espaço para aquisição de novos saberes e novo sentido aos saberes que ele já possuía, contribuindo para a construção das competências requeridas ao profissional da saúde em Enfermagem e igualmente para a formação acadêmica da mestranda envolvida nesse processo.

Essa vivência aproximou a mestranda da docência e oportunizou um crescimento e amadurecimento pessoal e profissional, principalmente pela oportunidade de ação-reflexão-ação, contribuindo para a prática profissional, como futura enfermeira docente. É importante salientar também que a oportunidade de realizar o planejamento

das aulas possibilitou que a mestranda pudesse compreender que, por meio do planejamento o docente toma decisões, articula a dinâmica da sua prática e avalia a dimensão do papel que exerce diante da política educacional.

Desse modo, planejar torna-se uma atividade reflexiva da ação que se deseja realizar e da prática de tal ação, lembrando que o planejamento é dinâmico e poderá sofrer mudanças durante a sua execução e após cada avaliação que se faça durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o planejamento cria momentos de reflexão e avaliação da prática docente, oportunizando novos conhecimentos e novas experiências fazendo com que o professor se torne sujeito da sua própria didática.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, K.C.R.S.; WERNECK, A.L.; CHAINÇA, E.; CESARINO, C.B. Docência em cursos superiores de enfermagem: formação e práticas pedagógicas. **Revista Baiana de Enfermagem**, v.32, n.2, p.4975.2018.

BASTOLLA, F. F. et al. A Docência no Ensino Superior: reflexões sobre a prática da produção de textos na perspectiva da retórica. **DI@LOGUS**, v. 6, n. 1, p. 16-28, 2017.

BITENCOURT, B.M.; SEVERO, M.Bo.; GALLON, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: desafios e potencialidades na educação a distância. **Revista eletrônica de educação**, v. 7, n. 2, p. 211-226, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretrizes para implantação do estágio de docência na graduação. Anexo do Ofício Circular n.º 028/99/PR/**CAPES**.1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Resolução n.º 013/00, de 27 de abril de 2000. Regulamento do Programa de Demanda Social –DS. **CAPES**; Seção 1. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil. **Diário Oficial da União** 1996; 20 dez.

BREHMER, L.C.F.; RAMOS, F.R.S. Experiências de integração ensino-serviço no processo de formação profissional em saúde: revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 228-37, mar. 2014.

COSTA, E.M.M.B.C. Avaliação da aprendizagem: da teoria à prática. In: CECY, C.; OLIVEIRA, G.A.; COSTA, E.M.M.B.C. (Orgs.). **Melhoria da qualidade da Educação Farmacêutica Brasília: Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico e Bioquímico**, 2011. p.111-28.

DE SORDI, M.R.L. A Docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem conseqüente. **Revista de Educação PUC-Campinas-ISSNe** 2318-0870, n. 25, 2012.

FLORES, P.P. et al. Refletindo sobre o ensino superior: a proposta de docência orientada na percepção dos estudantes da licenciatura em educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, 2013.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, 2015.

GUARESCHI, A. P. D. F.; KURCGANT, P. Influência da formação docente no perfil do egresso de

graduação em enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, v. 19, n. 1, 2014.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2016.

LEITE, C.; RAMOS, K. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 1, p. 07-27, 2012.

LIMBERGER, J.B.; “Metodologias ativas de ensino-aprendizagem para a educação farmacêutica: um relato de experiência”. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** (2013): 969-975.

MELO, E.M. Docência e assistência: um elo fundamental para o desenvolvimento de uma enfermagem de qualidade. **Revista de enfermagem UFPE on line-ISSN: 1981-8963**, v. 7, n. 2, 2013.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de ciências**, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2016.

RODRIGUES, J. A. et al. Tendências pedagógicas: conflitos, desafios e perspectivas de docentes de enfermagem. **Revista brasileira de educação médica**, v.37, n.3, p.333-342, 2013.

SANTOS, M. L.; PERIN, C. S. B. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Cadernos PDE**, v.1, 2013.

VIERO, V. et al. Práxis da docência orientada: experiência de mestrandas na Graduação em Enfermagem. **Biblioteca Lascasas**, v.10, n.1, 2014.

ZANON, D.A.V. Aprendizagens da docência reveladas em narrativas reflexivas por licenciandos em Química. **Ciência & Ensino** (ISSN 1980-8631), v. 3, n. 2, p. 18-31, 2014.

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR

Marlene Lima Temponi

Universidade Vale do Rio Doce, Assessora de Extensão e Pós-graduação *Lato Sensu*, Governador Valadares, MG, Brasil. marlene.temponi@univale.br. (33) 3279-5571 / (33) 9.9147-9390. Avenida Brasil, nº 2629, apartamento 201, Centro, Residencial Reinaldo Cabral, Governador Valadares, MG, Brasil, CEP: 35020-070.

Kíssila Zacché Lopes Andrade

Universidade Vale do Rio Doce, Pró-Reitora Acadêmica, Governador Valadares, MG, Brasil. proacad@univale.br. (33) 3279-5550, Rua Israel Pinheiro, 2000, Campus Antônio Rodrigues Coelho, Bairro Universitário, Governador Valadares, MG, CEP: 35020-220.

Lissandra Lopes Coelho Rocha

Universidade Vale do Rio Doce. Reitora, Governador Valadares, MG, Brasil. lissandra.lobes@univale.br. (33) 3279-5502, Rua Israel Pinheiro, 2000, Campus Antônio Rodrigues Coelho, Bairro Universitário, Governador Valadares/MG, CEP: 35020-220.

RESUMO: O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como instrumento de planejamento e gestão, define o perfil institucional, missão, valores e seu Projeto Pedagógico, sustentado em princípios e diretrizes que norteiam as ações acadêmicas, potencializando o trabalho intersertorial e

a articulação entre as diversas ações, com vistas à manutenção de padrões de qualidade dos cursos de graduação, pós-graduação e de extensão nas modalidades presenciais e a distância, ofertados pela instituição. Respeitados os fundamentos legais como dispositivos de orientação e a concepção de planejamento como processo permanente de ação-reflexão-ação, constitui-se numa ferramenta em potencial para subsidiar os gestores e demais colaboradores na gestão dos processos acadêmicos e administrativos, num fluxo contínuo de monitoramento e avaliação. Este trabalho apresenta o relato que demonstra como o PDI contribui nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação de todos os cursos, programas, projetos e ações da competência de cada segmento, setores e departamentos da universidade e, em especial, nos processos vinculados à Assessoria de Extensão e Pós-graduação *Lato Sensu* de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que impacta na racionalização dos recursos e na proeficiência institucional, o que resulta na manutenção da certificação da instituição enquanto IES de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal, além do Selo de Responsabilidade Social da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. **PALAVRAS-CHAVE:** Gestão. Plano de Desenvolvimento Institucional. Processos

INTRODUÇÃO

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, instituído pelo Ministério da Educação – MEC para as Instituições de Ensino Superior - IES públicas e privadas, é um instrumento de planejamento e gestão que, na vigência por um período de cinco anos, define a identidade da IES no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; à missão a que se propõe; às estratégias para atingir suas metas e objetivos; à sua estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico Institucional, sustentado em princípios e diretrizes que norteiam suas ações. Contempla o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e de extensão nas modalidades presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física, tecnológica, biblioteca, laboratórios, rede de serviços, demonstrativo de sustentabilidade financeira, entre outros.

No que tange aos fundamentos legais, como dispositivos de orientação à elaboração de PDI, destacam-se a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais, bem como a edição do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, e exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI.

Nesse contexto, a Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE elaborou seu PDI com a vigência 2014/2018 (UNIVALE, 2015a), pautada na concepção de planejamento como processo permanente de ação-reflexão-ação, uma ferramenta em potencial para subsidiar os gestores e demais colaboradores na gestão dos processos acadêmicos e administrativos da instituição e sustentada nos princípios da gestão colegiada e participativa; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; vinculação entre a universidade, o mundo do trabalho e as práticas sociais; garantia de padrão de qualidade, entre outros. Está estruturado conforme as normativas do MEC, contendo 10 (dez) dimensões, agrupadas em 5 (cinco) eixos, em torno dos quais se planeja e realiza o trabalho institucional, de forma sistêmica e intersetorial, com vistas à consolidação da missão da UNIVALE.

O objetivo primordial do PDI é que todos os cursos e atividades pedagógicas

desenvolvidas na instituição possam contribuir para a construção e produção de saberes significativos para consolidação do desenvolvimento humano, econômico e social, e se dê por meio da interdisciplinaridade e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, o relato ora apresentado tem por objetivo demonstrar como o PDI contribui nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação de todos os cursos, programas, projetos e ações da competência de cada segmento, setores e departamentos da Universidade e, em especial, nos processos vinculados à Assessoria de Extensão e Pós-graduação *Lato Sensu* da UNIVALE. Uma experiência de avaliação do PDI, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), por mais de 05 (cinco) anos, que impacta na racionalização dos recursos na proeficiência institucional, o que resulta na manutenção da certificação da instituição enquanto IES de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal, além do Selo de Responsabilidade Social da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior- ABMES.

GESTÃO DOS PROCESSOS ACADÊMICOS COM BASE NOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

A gestão dos processos acadêmicos e administrativos com base nos resultados da avaliação do PDI requer uma opção metodológica sistematizada, o comprometimento de todos os colaboradores e, sobretudo, o conhecimento ilibado do PDI e demais ordenamentos da Instituição, sendo imperioso o planejamento participativo, o monitoramento e avaliação processual, bem como os registros de todas as etapas do processo, o que se espera demonstrar com esse relato sucinto, a seguir.

O processo de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional, instituído pela UNIVALE, busca a melhoria da qualidade da Educação Superior, utilizando-se como variáveis os pilares Ensino, Pesquisa e Extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da Instituição, Corpo Docente e estrutura física, na perspectiva do aprimoramento da eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Para implementação dos processos, a UNIVALE conta com a Comissão Própria de Avaliação – CPA, composta por representantes do Corpo Docente, Corpo Discente, Corpo Técnico-administrativo e Comunidade Externa. A metodologia utilizada no processo segue as orientações gerais do SINAES, que prevê a autoavaliação e avaliação interna, realizadas em etapas, sendo: preparação, sensibilização, desenvolvimento, consolidação da avaliação, devolutivas dos resultados e acompanhamento das melhorias propostas.

A autoavaliação da UNIVALE é realizada utilizando-se do questionário *online* como procedimento metodológico e contempla abordagem quali-quantitativa da avaliação. As questões contidas no instrumento de autoavaliação são propostas em conformidade com a Lei 10.861/2004, que definiu as dez dimensões institucionais

para a avaliação das IES, contempladas no Roteiro de Autoavaliação Institucional.

Constituem as metodologias da Autoavaliação UNIVALE, segundo o PDI 2014-2018:

I Planejamento das atividades e sensibilização da comunidade para reflexão sobre o processo de Autoavaliação pela CPA;

II Envolvimento dos funcionários de todos os setores na construção das dimensões a serem avaliadas;

III Participação ativa dos gestores da UNIVALE em relação ao apoio institucional necessário à seriedade do processo;

IV Processamento dos dados coletados por equipe especializada em assegurar a validade das informações;

V Divulgação dos resultados por meio de ações da Comissão Própria de Avaliação;

VI Utilização dos resultados na implementação de melhorias sinalizadas, sendo estas melhorias transformadas em ações a serem alcançadas em curto, médios e longos prazos, com vistas à superação das dificuldades e ao aprimoramento institucional (UNIVALE, 2015, p. 164).

A CPA efetua a análise e emite relatório analítico, o qual constitui o tema central de um fórum de discussão com os segmentos envolvidas, com vistas ao aprofundamento da análise, identificação de causas e efeitos e soluções de melhoria, quando for o caso, gerando um relatório final da etapa, o qual é encaminhado para homologação da CPA e Reitoria. Frente aos resultados das avaliações, são tomadas medidas pedagógicas e administrativas aplicáveis, subsidiadas ainda por sugestões da comunidade, por meio da Ouvidoria vinculada à CPA quanto às possíveis alterações recorrentes ao PDI.

Os relatórios, contendo os resultados e diagnósticos apresentados nas avaliações, servem ainda como referência para a definição de programas e projetos, e embasará novos procedimentos de gestão acadêmica e administrativa, a orientação dos Projetos Pedagógicos e Planos de Ensino dos cursos.

Quanto à publicidade dos resultados alcançados, os relatórios da CPA, bem como as ações sugeridas e as desenvolvidas, são divulgadas no site institucional e discutidas com os parceiros institucionais, objetivando atualizá-los a partir da troca de informações e experiências vivenciadas no mundo do trabalho.

Semestralmente, os gestores da UNIVALE, nos espaços colegiados, apresentam e analisam os resultados alcançados e definem as ações para os semestre subsequente e, anualmente, são elaborados quadros com as métricas que viabilizam o monitoramento e avaliação dos objetivos e metas em cada dimensão do PDI. De posse dos resultados alcançados, os gestores elaboram anualmente o plano de trabalho, com a participação de todos os segmentos dos cursos e respectivos

setores, o que reforça o princípio da ação-reflexão-ação.

Ao final de cada exercício, anualmente, faz-se a revisão geral do PDI, por meio de reuniões de trabalho coordenado pela Reitoria, com a participação das Assessorias de Graduação, Pesquisa e Extensão e respectivas Câmaras de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo os resultados encaminhados ao Conselho Universitário – CONSUNI, órgão superior de caráter normativo e deliberativo em todos os assuntos acadêmicos e administrativos da UNIVALE, ao qual compete, entre outras atribuições regimentais:

I Aprovar o Projeto Pedagógico Institucional e o Plano de Metas e Ações contidas no PDI;

II Definir as linhas gerais do desenvolvimento da Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE e a política de avaliação institucional;

III Examinar e aprovar o Relatório Anual das atividades da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, encaminhando-o à Entidade Mantenedora;

IV Acompanhar a execução da política educacional da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, propondo medidas que sejam necessárias ao seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. (UNIVALE, 2015b, p. 11)

CONCLUSÕES

As lições da experiência de elaborar o Plano Anual de Trabalho da Assessoria de Extensão e Pós-graduação *Lato Sensu* da UNIVALE, a partir dos resultados da avaliação do PDI, impactou nos processos de gestão desta Assessoria, bem como nas práticas dos proponentes de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, Cursos de Extensão, Programas e Projetos Socioassistenciais e Ações Comunitárias diversas, os quais são orientados a vincular todas as propostas às respectivas dimensões do PDI, contribuindo efetivamente para fortalecer a organicidade dos processos educacionais.

Por fim, a vivência desse modelo de planejamento vem se consolidando por meio da disseminação das práticas junto aos demais gestores da UNIVALE, dando o real sentido ao PDI, subsídio valioso na ação educativa, traduzido em mecanismos de acompanhamento sistemático dos objetivos; Estrutura e fluxo do controle acadêmico da UNIVALE de forma a assegurar o atendimento aos critérios e padrões de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

_____. Lei nº 10.861. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2004. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/>

_____. Decreto Nº 5.773. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União** em 09 de maio de 2006.

_____. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação para Credenciamento de Instituição de Educação Superior**. Atualizado em setembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: diretrizes para elaboração. Brasília: MEC/ SESu, jun. 2002.

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018**. Aprovado pelo Conselho Universitário – CONSUNI, 2015a.

_____. **Regimento Geral**. Aprovado pelo Conselho Universitário – CONSUNI, 2015b.

PERCEPÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NO BRASIL*

Alexey Carvalho

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Faculdade de Educação
Campinas – SP

Maria Alzira de Almeida Pimenta

Universidade de Sorocaba (UNISO), Programa de
Pós-Graduação em Educação
Sorocaba – SP

*Este capítulo apresenta uma atualização da legislação concernente ao tema pesquisado e foi publicado como artigo na revista: *Série-Estudos*, v. 22, n. 45, maio/ago. 2017, com o título: *Percepções Acerca da Produção Acadêmica Docente em Instituições de Ensino Superior Brasileiras*.

RESUMO: A Educação Superior Brasileira tem hoje seu foco quase que exclusivo na atividade de ensino, o que faz com que a atividade de pesquisa, mesmo sendo requisito legal, seja relegada a um segundo plano, de forma a desestimular a produção acadêmica docente na graduação. O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir as percepções acerca da produção acadêmica docente, assim como seus fatores de influência, no contexto do ensino de graduação presencial das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras. Para atingir os objetivos propostos, partiu-se do referencial teórico sobre as questões que envolvem a pesquisa acadêmica, seu ambiente e suas condições; realizou-se um estudo de

campo com docentes da educação superior, compondo uma amostra aleatória e de perfil heterogêneo, com respondentes de todas as regiões brasileiras e de IES públicas e privadas, por meio de questionário estruturado on-line. Na apresentação e análise dos resultados, buscou-se um entendimento abrangente sobre os principais aspectos que cercam a produção acadêmica docente em IES. Dentre os pontos mais relevantes, evidenciou-se de forma geral: falta de clareza nas políticas e ações de estímulo à pesquisa e à produção acadêmica, por parte das IES; e dificuldade em organizar o tempo para a pesquisa, o que indica que o aumento simplesmente de carga horária para esse fim pode não surtir efeitos. Dessa forma, os resultados do estudo podem enriquecer as discussões sobre o tema e fornecer subsídios que possam contribuir com as IES que anseiem a melhoria da produção acadêmica docente.

PALAVRAS-CHAVE: produção acadêmica; pesquisa; Educação Superior.

PERCEPTIONS ABOUT THE PROFESSORS' ACADEMIC PRODUCTION IN BRAZIL

ABSTRACT: The Brazilian Higher Education has today the almost exclusive focus on teaching activity, makes the research activity, even being legal requirement, is relegated to the background in order, which ends up

discouraging the professors' academic production at the undergraduate. This paper aims to present and discuss the perceptions about of professors' academic production, as well as their influencing factors in the context of campus undergraduate teaching of Brazilian Higher Education Institutions (IES). To achieve the proposed goals, starting by referential theoretical on issues involving academic research, their environment and their conditions, was performed out a field study with higher education professors, creating a random sample and heterogeneous profile with respondents from all regions Brazilian, including public and private IES, through structured questionnaire online. In the presentation and analysis of results, we sought a comprehensive understanding of the main issues surrounding the professors' academic production in IES. Among the most relevant points, it was evident in general: lack of clarity in policies and actions to stimulate research and academic production by the IES; and difficulty in organizing the time to the research, which indicates that simply increasing the workload for this purpose may not have any effect. Thus, the study results can enrich the discussions on the subject and provide subsidies that can contribute to the IES that want to improve the professors' academic production.

KEYWORDS: academic production; research; Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

A legislação que dispõe sobre a regulação e supervisão da Educação Superior no Brasil define três categorias de organização das Instituições de Ensino Superior (IES): Universidades, Centros Universitários e Faculdades. Em linhas gerais, a atividade de pesquisa caberia às Universidades, em especial, aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, porém, dos docentes de graduação também é esperado que tenham produção acadêmica. Essa expectativa é gerada uma vez que, nas avaliações periódicas dos cursos, o desenvolvimento de pesquisas que gerem publicações é considerado.

Nos últimos anos, de acordo com dados do censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2012), de 2001 a 2012, a educação superior brasileira viveu forte expansão, com objetivo de ampliar o ingresso de estudantes, tendo como foco central a atividade de ensino. Isso fez com que a atividade de pesquisa, mesmo sendo uma exigência e um requisito legal, fosse de certa forma relegada a um segundo plano e, assim, desestimulando a produção acadêmica docente na graduação.

A pesquisa acadêmica ou produção acadêmica docente, no ambiente da graduação, propicia a construção do conhecimento com envolvimento docente e discente, sendo essencial para que a educação superior cumpra seu papel formativo. Sendo assim, a relevância da pesquisa acadêmica transcende a exigência legal e burocrática a ser avaliada nas IES. Mais ainda, transcende a codificação da produção de conhecimento em índice de produtividade que pode determinar a ascensão na

carreira para o docente. Esses aspectos, por si só, recomendam entender sua contribuição para melhora qualitativa no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, o presente artigo propõe apresentar e discutir as percepções acerca da produção acadêmica docente, assim como seus fatores de influência, no contexto do ensino de graduação presencial de IES brasileiras. Esse trabalho é parte da tese de doutoramento do primeiro autor, cuja pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Sorocaba, com o protocolo nº 46529115.5.0000.5500. Para atingir os objetivos, além da pesquisa bibliográfica sobre o tema, foi realizado um estudo de campo, aplicando questionário para captar as impressões e percepções dos pesquisados, docentes de ensino superior, acerca das questões e condições que envolvem a atividade de pesquisa na graduação em IES brasileiras.

Os resultados apresentados podem subsidiar as discussões sobre as políticas de incentivo à produção acadêmica docente e as estratégias possíveis para sua melhoria e ampliação.

2 | PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Especialista em avaliação na educação superior, Dias Sobrinho (2000, p. 50) afirma que “ensinar sem pesquisar afasta da realidade; pesquisar sem ensinar esclerosa; pesquisar ou ensinar sem vinculação com o meio elitiza”, reforçando a relevância da pesquisa para a atuação docente e sua indissociável relação com a atividade de ensino¹.

Produzir conhecimento e divulgá-lo em artigos vem ao encontro da busca pela excelência, ou seja, pelo alto grau de qualidade na formação ofertada. Isto acontece porque a prática pedagógica é diversificada, ampliada e aprofundada tanto do ponto de vista do docente quanto dos discentes, ao longo do processo de ensino aprendizagem. Endossando o exposto, Demo (1996) afirma que não se pode dar aula daquilo que não se produz, pois produzir conhecimento é o fundamento primeiro do docente, razão pela qual a docência começa na produção dos conteúdos de sua própria disciplina.

Acredita-se que a participação docente na produção acadêmica, paralelamente ao constante esforço para melhoria do processo ensino-aprendizagem, constitui uma necessidade para o desenvolvimento geral da sociedade. Considera-se que o desenvolvimento virá ao se assegurar a formação superior alinhada à concepção de educação como um triplo processo de hominização, socialização e singularização, conforme Charlot (2001). Além disso, Demo (1996) observa que desconsiderar a necessidade da produção do conhecimento como postura investigativa limita a educação superior, comprometendo sua competência e responsabilidade em lidar

1. Cumpre ressaltar que essa assertiva é válida para educação superior e também para educação básica.

com o conhecimento novo, obstruindo sua criticidade e sua criatividade para inovar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) dispõe em seu artigo 45 que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, não fazendo referência às possíveis categorias de organização. Além disso, define, em seu artigo 52, que as “Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. A caracterização da relação entre a produção intelectual e o corpo docente prevê “o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional”. Sobre o corpo docente, está previsto que, no mínimo, um terço tenha o título de mestrado ou de doutorado e trabalhe em regime de tempo integral.

Outro aspecto importante a ser considerado, ao se pensar a produção de pesquisa, diz respeito às categorias de organização das IES que são definidas pelo Decreto n. 9.235 de 2017 (BRASIL, 2017) em seu artigo 15, em que as IES, de acordo com sua organização e de suas prerrogativas acadêmicas, são categorizadas como: Faculdades; Centros Universitários; e Universidades. Inicialmente, uma instituição é credenciada como Faculdade. A ascensão de Faculdade a Centro universitário e, posteriormente, à Universidade depende do funcionamento regular da instituição e ao cumprimento dos requisitos dispostos nos artigos 16 e 17 do mesmo decreto. A gradativa ascensão traz, proporcionalmente, autonomia para gerir os aspectos administrativos, acadêmicos e pedagógicos.

Na categoria específica de Centro Universitário, no que tange à pesquisa, o inciso V do artigo 16 do Decreto n. 9.235 de 2017 (BRASIL, 2017) exige que disponham de “programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência”. Entretanto só é exigido que um quinto do corpo docente trabalhe em regime de tempo integral, e um terço do corpo docente, pelo menos, tenha título de mestre ou doutor.

Percebe-se pela legislação disposta, que a atividade de pesquisa é especificada apenas na Universidade. Observa-se a falta de alinhamento com a LDB que, em seu artigo 45, estabelece, dentre as finalidades do ensino superior, a necessidade de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996), dessa forma, abarcando todas as categorias de organização.

Com relação à regulação da educação superior, os instrumentos de avaliação de cursos (INEP, 2015; INEP, 2017a; INEP, 2017b) no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) aplicado nas avaliações in loco, trata de forma equânime o curso avaliado, independente da categoria de organização. Um determinado curso é avaliado da mesma forma, seja ele ofertado por uma Faculdade,

Centro Universitário ou Universidade e, em todos os casos, é exigido que o corpo docente que compõe o curso tenha produção acadêmica nos últimos três anos. O que se observa na prática é uma contradição, pois não há cobrança sistemática da pesquisa das demais categorias que não a Universidade. Para além da contradição, que entendemos comprometer a avaliação e a qualidade da educação superior, neste trabalho não será feita distinção acerca da categoria de organização da IES, uma vez que, como já mencionado, a pesquisa e a produção acadêmica é necessária e importante em todas.

Para explicitar a expansão da Educação Superior no Brasil, buscou-se analisar os dados do censo da educação superior de 2001 a 2012 (INEP, 2012) e verificou-se que, nesse período, o número de IES no Brasil cresceu 74%, passando de 1.391 para 2.412. A expansão ocorreu tanto em IES públicas como privadas, com crescimento de cerca de 75% nas privadas e 66% nas públicas. Nas privadas, o maior crescimento absoluto se deu no número de Faculdades, passando de 1.059 para 1.898, com aumento de 79%; já nas públicas, houve o incremento de 37 novas Universidades Federais e 14 Institutos Federais, além de oito Centros Universitários Federais.

Os dados da expansão deixam claro o estímulo à iniciativa privada, com o crescimento do número de Faculdades, por sua vez voltadas ao ensino; e a expansão pública ocorrendo majoritariamente via Universidades que, por finalidade, concentram a pesquisa. Dias Sobrinho (2010) observa a desigualdade que essa política pode produzir: as Faculdades privadas, em especial de pequeno porte, por não terem pesquisa sistemática, dificilmente beneficiarão seus estudantes com a prática da pesquisa e seus resultados. Além disso, quando egressos, por não terem desenvolvido competências em pesquisa, provavelmente, ficarão em desvantagem no mundo do trabalho e na sociedade. Lembra ainda que egressos de IES reconhecidamente de pesquisa têm melhores oportunidades uma vez que têm acesso ao conhecimento de base tecnológica, mais valorizado pelo mercado.

Acredita-se que essa dinâmica perversa contribui para que haja cada vez mais um abismo no Brasil entre as IES de ensino, geralmente Faculdades privadas e IES de pesquisa, em geral Universidades públicas. Como é previsível, os impactos são negativos para a sociedade, comprometendo, inclusive, o avanço tecnológico em todas as áreas e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico. Para reverter essa tendência, é imprescindível que se estudem formas de se equacionar as políticas de estímulo à pesquisa e produção acadêmica docente, para evoluir além do atendimento legal ou focado no produtivismo de carreira. Gestores e professores precisam entender a pesquisa como fator de melhoria na formação da educação superior.

3 | O DELINEAMENTO DA PESQUISA

O estudo de campo realizado utilizou um questionário estruturado on-line,

construído com a ferramenta de formulários do Google. A ferramenta foi escolhida para facilitar o acesso aos participantes, assim como para obter melhor acurácia dos dados, que foram armazenados em planilha gerada pela própria ferramenta e posteriormente tabulados, destacando-se que, em nenhum momento, há a identificação do sujeito ou da IES. Como referencial para elaboração de algumas questões, foram utilizados os critérios definidos no instrumento de avaliação de cursos do INEP (2015).

Os sujeitos escolhidos para compor a amostra foram os docentes em atuação na Educação Superior, independente da IES, sendo que a amostra foi composta a esmo. Esse tipo de amostragem, segundo Costa Neto (1977), caracteriza-se por ser aleatória sem, no entanto, realizar propriamente o sorteio, obtendo resultados equivalentes aos de uma amostragem probabilística. A aleatoriedade é possibilitada pelo acesso livre do respondente via web que, também, garante seu anonimato. Os sujeitos foram convidados para participar da pesquisa via grupos de discussão do Yahoo, LinkedIn, Twitter e listas de e-mail de professores.

Para a análise dos dados, o questionário foi estruturado utilizando-se de uma escala nominal que, segundo Marconi e Lakatos (2002), visam a transformar fatos qualitativos em quantitativos ou variáveis para serem mensuradas, no caso da escala nominal em categorias específicas.

Nas questões relacionadas à afinidade com a pesquisa e ambiente para a pesquisa, foram dispostas em afirmações, em que o respondente, por meio da escala Likert, escolhia entre: 1 - Discordo totalmente, 2 - Discordo, 3 - Discordo pouco, 4 - Concordo pouco, 5 - Concordo, 6 - Concordo totalmente.

Buscando uma análise mais apurada das informações coletadas, bem como captar da melhor forma possível as percepções dos respondentes, optou-se por se utilizar um Índice de Concordância (IC), no qual foram atribuídos pesos a cada resposta da seguinte forma: peso 1 para discordo totalmente, peso 2 para discordo, peso 3 para discordo pouco, peso 4 para concordo pouco, peso 5 para concordo e peso 6 para concordo totalmente.

Dessa forma, em cada questão, o número de respondentes foi multiplicado pelo peso da resposta. Para apurar o índice de concordância, o somatório dos pesos, multiplicado pelo número de respondentes de cada questão, é dividido pelo total de respondentes da amostra multiplicado pelo peso máximo possível, seis.

4 | A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

O questionário on-line ficou disponível no período de setembro de 2015 a novembro de 2015. Foram respondidos ao todo 322 questionários, sendo que sete deles foram desconsiderados por não terem aceitado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), constituindo-se em 315 o número total da amostra. A Tabela 1, a seguir, apresenta uma síntese da abrangência da amostra.

	Quantidade	%
Unidades da Federação	26	96
Regiões	5	100
Respostas em Cidades do Interior	130	41
Respostas em Capitais e Regiões Metropolitanas	185	59

Tabela 1 - Abrangência da amostra

Fonte: elaborada pelos autores.

As informações da Tabela 1 reforçam a representatividade da amostra, mesmo que em caráter não probabilístico. No que tange à abrangência, verificou-se que houve ao menos um respondente em cada unidade da federação, exceto do Estado de Rondônia, abarcando assim todas as regiões brasileiras. A distribuição por região se deu da seguinte forma: sudeste com 66%, centro-oeste com 14%, nordeste com 8% e sul e norte com 6% do número de respondentes. Na distribuição por unidades federativas, apesar de grande fragmentação das respostas, destacam-se algumas unidades com maior ocorrência: São Paulo com 43%, Minas Gerais com 18%, Mato Grosso do Sul com 7% e Distrito Federal, Rio de Janeiro e Paraná com 4% cada uma.

Buscando traçar um perfil geral da amostra obtida, a Tabela 2 a seguir apresenta as maiores ocorrências das características dos respondentes.

Característica	Resposta	Respondentes N=315	%
Faixa Etária	41 a 50 anos	105	33
Sexo	Masculino	163	52
Formação	Licenciaturas e Pedagogia	94	30
Titulação	Mestrado	137	43
Atuação em IES	Privada	230	73
Tempo de Magistério Total	Entre 10 e 20 anos	107	34
Tempo de Magistério Educação Superior	Entre 10 e 20 anos	99	31
Atividade Profissional	Não	164	52
Atividade Acadêmica	Sim	253	80

Tabela 2 - Perfil dos respondentes

Fonte: elaborada pelos autores.

Analisando o perfil da amostra, convém explicitar os aspectos relevantes. Com relação à faixa etária, apesar de a ocorrência maior estar entre 41 e 50 anos, um grupo relevante, correspondente a 32% está entre 31 e 40 anos, e o restante com menos de 30 anos, o que indica uma distribuição homogênea entre as faixas.

Quanto à formação, trata-se de uma amostra bastante heterogênea, com 61 especificidades em todas as grandes áreas do conhecimento, o que pode ser positivo para o estudo, uma vez que não sofreu influências de áreas ou atividades

específicas. Nas licenciaturas, a maior ocorrência foi em Pedagogia com 9% do total de respondentes, seguida de Ciências Biológicas com 6%. Nas demais formações, destacam-se Administração, com 14% dos respondentes, seguida pelo conjunto das Engenharias, com 7%.

Com relação à titulação, a distribuição ficou da seguinte forma: Doutorado com 29%, Mestrado com 43%, Especialização com 26% e Graduado com 1%, dessa forma, 72% dos respondentes possuem titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu e 99% possui pós-graduação. No tipo de vínculo e atuação em IES, 73% declararam vínculo com IES privadas, 29% com IES públicas e 8% com ambas.

Na análise da experiência, tempo de atuação no magistério, nota-se que a maioria dos pesquisados possuem mais de 5 anos de exercício do magistério, o que remete a uma experiência e condições de se posicionar sobre seu trabalho na educação superior.

Considerando as características da amostra apresentada, infere-se que os respondentes reúnem condições favoráveis ao desenvolvimento de pesquisa e produção acadêmica, pois fica evidenciado que possuem senioridade e titulação necessárias. Além disso, considera-se que os respondentes podiam com suas percepções contribuir para os resultados deste estudo, pois se constatou que 80% declararam exercer outras atividades acadêmicas além da docência, assim como, 52% atuar exclusivamente na área acadêmica.

Dentre os tipos de atividades acadêmicas exercidas, 43% estão relacionadas a atividades de Orientação, aspecto este relevante, levando em conta a qualidade dos trabalhos produzidos. Se o docente orienta pesquisa de Iniciação científica e para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) imbuído do desejo de produzir conhecimento (então, só cumprir uma exigência acadêmica) e utilizando a metodologia científica, esse trabalho pode ter qualidade e, ainda, ser publicado em coautoria. Se a Iniciação Científica e o TCC estiverem alinhados com seus interesses de pesquisa, podem dar respaldo a trabalhos futuros, o que é bastante desejável.

A Tabela 3, a seguir, apresenta a distribuição da carga horária semanal, declarada pelos respondentes, destacando-se que os intervalos de carga horária tiveram como referência o instrumento de avaliação de cursos do INEP (2015).

	Carga Horária Total		Carga Horária de Pesquisa	
Zero			88	28%
1 a 11 horas semanais	35	11%	161	51%
12 a 20 horas semanais	46	15%	49	16%
21 a 30 horas semanais	35	11%	10	3%
31 a 40 horas semanais	101	32%	5	2%
mais de 40 horas semanais	98	31%	2	1%

Tabela 3 - Distribuição carga horária semanal

Fonte: elaborada pelos autores.

Com base na distribuição apresentada, pode-se dizer que o perfil médio dos respondentes possui mais de 30 horas semanais no total e dedica até 20 horas às atividades de pesquisa. Ressalta-se que 28% dos pesquisados declararam não possuir nenhuma hora de dedicação à pesquisa, assim como, apenas 5% dos pesquisados informam dedicar mais de 20 horas à pesquisa. Corroborando o exposto, quando questionados se a quantidade de horas dedicadas à pesquisa é suficiente, 79% responderam que não.

Realizada a caracterização da amostra, a seguir são analisadas as informações que buscaram captar as percepções dos respondentes acerca da atividade de pesquisa e sua afinidade com esta, a capacitação e o ambiente para a pesquisa, lembrando que se utilizou o índice de concordância (IC), detalhado anteriormente na metodologia.

Na Tabela 4, são apresentadas as percepções acerca da atividade de pesquisa.

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
A pesquisa é importante na atuação docente	1	2	7	12	51	242	94%	●
A pesquisa é uma forma de criação do conhecimento	1	2	2	6	53	251	96%	●
A atividade de pesquisa pode melhorar a atuação como docente	1	4	4	19	73	214	92%	●
Gosto de pesquisar	1	1	7	21	72	213	92%	●
É mais agradável desenvolver atividades de pesquisa do que ministrar aulas	33	52	60	91	43	36	59%	●
Gosto de fazer orientação de trabalhos e de projetos que possam resultar em alguma produção	2	2	10	32	103	166	89%	●

Tabela 4 - Identificação com atividade de pesquisa

Fonte: elaborada pelos autores.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

A análise das informações permite dizer que os respondentes, de forma geral, acreditam na importância da pesquisa para a atuação docente e como forma de criação do conhecimento, assim como concordam que a pesquisa pode melhorar sua atuação como docente. Com um IC de 92%, os respondentes manifestaram gosto pessoal pela atividade de pesquisa. Entretanto não é possível afirmar que há uma preferência por essa atividade uma vez que, quando comparada a atividade de pesquisa com a de docência, especificamente, no que tange a ministrar aulas, o IC aponta 59%. Fica ainda evidente que existe a percepção, por parte do docente, de que a orientação de trabalhos pode resultar em produções e seu gosto por essa atividade, com IC de 89%.

A seguir, a Tabela 5 apresenta as percepções coletadas acerca do conhecimento de alguns aspectos relativos à pesquisa e produção acadêmica, como regras de elaboração de trabalhos, regras de publicações científicas, fontes de financiamento ou fomento, além do aspecto relacionado à organização do tempo e à necessidade de capacitação para a pesquisa.

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
Tenho conhecimento a respeito de métodos e de técnicas de elaboração de trabalhos científicos	2	6	13	34	97	163	87%	●
Conheço as regras de publicação em periódicos científicos	4	15	19	58	90	129	82%	●
Conheço as fontes de financiamento ou fomento à pesquisa	13	33	35	77	83	74	71%	●
Já utilizei fontes de financiamento ou fomento à pesquisa	131	18	17	14	29	106	56%	●
Utilizo periódicos científicos e consulto bases de dados em minhas pesquisas	16	6	17	24	55	197	86%	●
Considero que organizar o tempo é uma dificuldade para exercer a atividade de pesquisa	17	25	34	69	91	79	73%	●
É importante que o docente participe de um programa de capacitação voltado à pesquisa	3	5	7	26	82	192	90%	●

Tabela 5 - Capacitação para a pesquisa

Fonte: elaborada pelos autores.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

É possível afirmar que há um elevado nível de conhecimento sobre as regras de elaboração e publicação em periódicos científicos, assim como a utilização e acesso a periódicos e bases de dados. Porém há um ponto de atenção com relação às fontes de financiamento e/ou fomento à pesquisa, apesar de um IC de 71% quanto ao conhecimento dessas fontes, o índice cai para 56% quando a questão é sobre a utilização desses recursos.

Em linhas gerais, os respondentes declaram ter os conhecimentos necessários para a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, com IC de 90%, acreditam que é importante que o docente participe de um programa de capacitação voltado à pesquisa, o que evidencia a necessidade de ações dentro das IES para suprir essa lacuna, o que vem ao encontro de outro estudo realizado por Carvalho (2015) sobre essa necessidade.

Um ponto que merece destaque é o fato de boa parte dos respondentes indicarem, com IC de 73%, que organizar o tempo é uma dificuldade para desenvolver atividades de pesquisa, assim como já apontado anteriormente, 79% afirmaram considerar insuficiente o número de horas semanais dedicadas à pesquisa. Isso traz à tona a questão que merece melhor investigação: seria o problema a quantidade de horas insuficiente ou a organização do tempo para pesquisa, ou ambas? Considera-se que essa questão merece atenção por parte das IES.

Na Tabela 6, a seguir, são apresentadas as percepções dos respondentes, com base em sua realidade, acerca do ambiente para a pesquisa.

Afirmações / Respostas (N=315)	1	2	3	4	5	6	IC	IP
Há incentivo para pesquisar	86	61	55	65	30	18	47%	●
Há orientação quanto ao direcionamento para o desenvolvimento de pesquisas	72	65	56	72	34	16	49%	●
Há tempo disponível em minha carga horária semanal para exercer a atividade de pesquisa	99	55	47	48	37	29	48%	●
Recebi apoio financeiro para participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos	167	50	22	28	22	26	38%	●
Tive dificuldades quando utilizei fontes de financiamento ou fomento à pesquisa	127	42	41	33	36	36	46%	●
Onde atuo existe um ambiente facilitador para troca de ideias, informações, conhecimento e colaboração em projetos para o corpo docente	66	60	51	60	39	39	53%	●
O acervo disponível biblioteca, incluindo periódicos e acesso às bases de dados, é suficiente para o desenvolvimento de pesquisas	49	41	53	51	73	48	61%	●
Acredito na necessidade de um programa interno onde atuo, de fomento à pesquisa acadêmica docente	15	12	17	24	73	174	84%	●

Tabela 6 - Ambiente para a pesquisa

Fonte: elaborada pelos autores.

1- Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Discordo Pouco; 4-Concordo Pouco; 5-Concordo; 6-Concordo Totalmente

As informações da Tabela 6 indicam que há necessidade de melhoria nos aspectos mais críticos, são eles: ao apoio financeiro para participação em eventos científicos (IC de 38%) e dificuldade na utilização de fontes de financiamento e/ou fomento à pesquisa, com IC de 46%. Ficou evidente ainda que o incentivo à pesquisa, orientação quanto ao desenvolvimento de pesquisas, ambiente que propicie a troca de ideias e, novamente, o fator tempo e carga horária disponível para pesquisa são pontos que carecem de atenção.

O incentivo à pesquisa mais que estar ligado ao suporte financeiro, precisa estar respaldado em políticas, projetos e programas que o articule à atividade docente. A necessidade de uma liderança que organize o desenvolvimento das pesquisas é de extrema importância. A organização, nesse caso, compreenderia a proposição ou seleção de pesquisas alinhadas às necessidades locais, onde a IES está inserida ou, mesmo, aos planos e políticas de desenvolvimento institucional de sua IES. Essa organização funcionaria como um facilitador para obtenção de recursos, assim como contribuiria para inserção social da IES e, conseqüentemente, para o reconhecimento da pesquisa, tanto pela comunidade acadêmica como pela sociedade.

Importante destacar que o ambiente da IES, fundamental para desenvolvimento

de pesquisas e criação do conhecimento, extrapola o simples conceito de espaço físico, portanto, envolve relacionamentos, interações, troca de ideias e experiências. Nesse sentido, quando levantada a questão de um ambiente facilitador para troca de ideias, informações e conhecimento, o IC atingiu apenas 53%. Esse ponto traz à tona a necessidade não apenas da IES realizar ações para promover a pesquisa acadêmica docente, mas também para promover a interdisciplinaridade ou mesmo a transdisciplinaridade, buscando romper o paradigma de compartimentalização de disciplinas e áreas do conhecimento. Dessa forma, haverá espaço para interações e relacionamentos que possam gerar frutos em pesquisas.

A disponibilidade de acervo e acesso às bases de dados, apesar de um IC de 61%, denota que ainda há espaço para melhoria. Isso pode estar relacionado ao fato de que, em geral, quando não há programa de pós-graduação *stricto sensu* na IES, tanto as bases de dados quanto o acervo acabam sendo restritos ao atendimento da graduação, o que, muitas vezes, para determinadas pesquisas, pode não atender a necessidade do docente enquanto pesquisador ou limitar sua atuação.

Com IC 84%, é percebido que os respondentes acreditam na necessidade de um programa interno em sua IES para fomento à pesquisa acadêmica docente. Cabe destacar que a concordância com a afirmação não necessariamente significa que a IES não tenha projetos, políticas ou ações com o objetivo de estimular a pesquisa acadêmica docente. Denota que as ações realizadas pelo programa, visando atender às condições para a realização de pesquisas não são percebidas como tal. Essa falta de percepção remete à necessidade de, mais que oferecer condições, publicizar, reiteradamente, como ter acesso a essas condições.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e a produção acadêmica docente no contexto das IES brasileiras constituem tema abrangente e trazem consigo pontos controversos, incluindo sua exigência como requisito legal previsto no SINAES, por meio das avaliações de curso, em todas as categorias de organização das instituições. Este artigo buscou tratar parte dos aspectos que envolvem essa produção na realidade da graduação presencial, sob o ponto de vista dos docentes. Com base em suas impressões e percepções, buscou-se inferir possíveis ações que possam levar à melhoria dessa produção, conseqüentemente, da atuação docente e da formação do estudante da educação superior.

Ficou evidente que existe, por parte dos docentes, a percepção da importância da atividade de pesquisa em sua prática, indo ao encontro do que foi abordado no referencial teórico. Ao mesmo tempo, é nítido que não há, na visão dos pesquisados, políticas claras de incentivo à pesquisa e à produção acadêmica. Da mesma forma, há insatisfação com a carga horária para atividade de pesquisa e dificuldade em

organizar o tempo para a realização dessa atividade, o que leva a crer que o aumento simplesmente de carga horária para esse fim pode não surtir efeitos.

Com relação ao ambiente oferecido para a execução das atividades de pesquisa, é necessário que haja não apenas uma estrutura física, mas condições adequadas e liderança, que organize e promova a troca de ideias e de experiências; e pesquisas multidisciplinares, voltadas à realidade local. O incentivo ao trabalho em grupo, cooperativo, poderia despertar o interesse do estudante da graduação pela pesquisa.

Acredita-se que um importante alerta trazido pelas percepções e possível alvo de novas estratégias por parte das IES que anseiem por melhoria da produção acadêmica é a constituição de uma política ampla que abarque capacitação, incentivos, orientação e direcionamento para o exercício adequado dessa atividade. Assim, a sinergia dessas estratégias poderá produzir resultados, o que dificilmente ocorre com ações isoladas.

O que se pretende com a abordagem, aqui exposta, é ampliar e aprofundar a discussão sobre a produção acadêmica no âmbito da graduação nas IES. Essa é uma questão complexa e relevante, cujo desvelamento e enfrentamento, por parte da comunidade acadêmica podem contribuir para uma melhoria da formação na educação superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARVALHO, Alexey. **Pesquisa e trabalho docente na educação superior**. In: CONGRESO DE LA INTERNACIONAL DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS, TECNOLOGIAS Y CULTURAS – MIRANDO AL FUTURO DE AMERICA LATINA E EL CARIBE, 4., 10 out. 2015, Santiago do Chile. Simpósio nº 67. Santiago do Chile: Universidad de Santiago de Chile (USACH), 2015.

CHARLOT, Bernard. **Texto apresentado no II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação**. Porto Alegre, 2001.

COSTA NETO, Pedro L. O. **Estatística**. São Paulo: Edgard Blücher, 1977. 264p.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223-45, out./dez. 2010.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Brasília-DF: INEP, 2015.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância - Autorização.** Brasília-DF: INEP, 2017a.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento.** Brasília-DF: INEP, 2017b.

_____. **Resumos Técnicos – Censo da Educação Superior 2012.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

Marconi, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

REFLEXÕES DOS ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, NA MODALIDADE EAD, DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

Emerson dos Santos Lima

Faculdades Integradas de Sergipe

Aracaju – Sergipe

Andréa Karla Ferreira Nunes

Universidade Tiradentes

Aracaju – Sergipe

Alessandra Conceição Monteiro Alves

Faculdade Maurício de Nassau

Aracaju – Sergipe

RESUMO: O presente texto corresponde aos resultados preliminares da pesquisa de Mestrado em Educação do autor, e tem por objetivo compreender, em meio a um percentual considerável de evasão, as razões que contribuíram para a permanência dos alunos concluintes do Curso Técnico em Administração, na modalidade a distância, ofertado pelo Instituto Federal de Sergipe. As turmas escolhidas para a aplicação da pesquisa foram as que estudaram no Campus Aracaju e no Campus Estância, pois representam duas, das quatro, turmas piloto do Instituto na educação a distância. O marco temporal da pesquisa equivale aos anos 2013 a 2015, que correspondem, respectivamente, aos anos inicial e final das turmas. Definida como qualitativa descritiva, com enfoque fenomenológico, esta investigação se apoia no método de estudo de caso. Contudo, para obtenção das informações,

foram pesquisadas algumas obras que permitiram maior entendimento do problema, e foram consultados os documentos e leis que regulamentam o curso, o que a caracteriza como bibliográfica e documental. Além disso, foi aplicado o método de grupo focal com os alunos das turmas citadas, e entrevista semiestruturada com as Equipes Diretiva e Pedagógica do curso. Depois de aplicado todo o percurso metodológico, conclui-se que as razões que fizeram com que os alunos permanecessem até a fase de conclusão do Curso estão centradas principalmente na atuação do Professor Tutor, além da busca por melhoramentos no currículo e certificação emitida por um órgão federal.

PALAVRAS-CHAVE: Curso Técnico em Administração. Educação a Distância. Instituto Federal de Sergipe. Reflexões.

REFLECTIONS OF THE CONCLUDING STUDENTS OF THE TECHNICAL COURSE ON ADMINISTRATION, IN THE EAD MODALITY, OF THE INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

ABSTRACT: This text corresponds to the preliminary results of the author's Masters in Education research, and aims to understand, among a considerable percentage of dropout, the reasons that contributed to the permanence of the graduating students of the Technical

Course in Administration, in the distance modality, offered by the Instituto Federal de Sergipe. The classes chosen for the application of the research were those that studied at Campus Aracaju and Campus Estância, as they represent two of the four pilot classes of the Institute in distance education. The timeframe of the research is equivalent to the years 2013 to 2015, which correspond, respectively, to the beginning and final years of the classes. Defined as qualitative descriptive, with a phenomenological focus, this investigation is based on the case study method. However, to obtain the information, some works that allowed a better understanding of the problem were searched, the documents and laws that regulate the course were consulted. In addition, the focus group method was applied to the students of the above mentioned classes, and a semi-structured interview with the Course Management and Pedagogical Teams. After applying the entire methodological course, it was concluded that the reasons that made the students stay until the conclusion of the course are mainly focused on the performance of Professor Tutor, besides the search for improvements in the curriculum and certification issued by a federal agency.

KEYWORDS: Technical Course in Administration. Distance Education. Instituto Federal de Sergipe. Reflections.

1 | INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, muitos dispositivos tecnológicos fazem parte do dia a dia do homem. Independente se é por necessidades de trabalho, estudo ou por questões pessoais, diariamente são usados telefones celulares, caixas eletrônicas de agências bancárias, controle remoto de aparelhos domésticos, jogos eletrônicos, televisão, rádio etc., que são instrumentos tecnológicos que estão à disposição do homem, de forma geral.

Nesse sentido, Thomas, Nunes e Berger (2010, p.1-2) asseguram que:

Em função do grande fluxo de informação que passou a circular e a democratização do seu acesso, os dias atuais ficaram conhecidos como 'Era da Informação' [...], e uma das áreas que sentiu fortemente essa mudança foi a educação

Essa influência na educação deu-se ao fato de que a tecnologia propicia a busca por mais informação, uma vez que ela leva a descobertas insólitas e encurta distâncias geográficas, como acontece com a Educação a Distância (EAD), que, conforme validado por Mill, Ribeiro e Oliveira (2010), e Dias e Leite (2010); é uma modalidade de educação que faz uso de tecnologia, fazendo com que alunos e professores interajam mesmo que não estejam ocupando o mesmo espaço físico.

Além de facilitar a aprendizagem, os recursos tecnológicos estão mais acessíveis à população e contribuem para a ampliação de novos cursos oferecidos nessa modalidade a distância. Contudo, em meio à oferta de cursos a distância e à facilidade de acesso às tecnologias que se tem atualmente, ainda se percebe um quadro considerável de evasão. Isso se confirma em pesquisa divulgada no Censo da

EAD, quando comprova que em 2014 houve uma taxa média de 25% de evasão nas instituições que ofertam cursos a distância.

Dessa forma, subentende-se que, mesmo havendo oferta, ainda há muita desistência, e essa problemática é apontada como um dos maiores obstáculos enfrentados na modalidade. Esse antagonismo é resultante da ideia que alguns alunos têm em não conceber uma educação onde não haja um professor, diária e presencialmente, dando os direcionamentos aos alunos e cobrando as resoluções de trabalhos, leituras e demais atividades voltadas ao dia a dia da sala de aula.

Nesse sentido, Faria, Alcântara e Goia (2008) têm buscado desmitificar essa ideia. Outra contribuição é dada por Lacerda e Espíndola (2013, p. 98), ao dizerem que um dos problemas é "[...] a dificuldade para acompanhar um cronograma de estudos, problemas com a tecnologia necessária para um melhor aproveitamento e a necessidade de autonomia do estudante para coordenar sua aprendizagem".

No entanto, há alunos que, mesmo em meio às dificuldades e às razões acima apresentadas permanecem até o fim do curso. Logo, esta pesquisa busca investigar o Curso Técnico de Administração, na modalidade a distância, do Instituto Federal de Sergipe na tentativa de compreender os motivos que levaram os alunos concluintes a permanecerem até o final do curso, e torna-se relevante, porque pretende pontuar as contribuições, a partir de reflexões dos alunos, para sua permanência, como também pela melhoria da qualidade da educação a distância ofertada pelo IFS.

Para que este objetivo seja alcançado, é de suma importância traçar um percurso metodológico, pois, por se tratar de uma pesquisa, a metodologia nela aplicada ajuda a encontrar os dados esperados, bem como à confirmação, ou não, dos pressupostos teóricos previamente estabelecidos.

Assim, tece-se, a seguir, o passo a passo para a construção dessa metodologia e os materiais utilizados neste processo.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

"Ao conhecer, caracterizar, analisar e elaborar sínteses sobre um objeto de pesquisa, o investigador dispõe atualmente de diversos instrumentos metodológicos" (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GANDINI, 2009, p.1).

Sendo assim, esta pesquisa está alicerçada numa abordagem qualitativa, com enfoque fenomenológico, que, segundo Coutinho (2013, p.232), "[...] procura compreender os fenômenos sociais desde o ponto de vista ou perspectiva dos próprios autores", utilizando o método de grupo focal, que, ainda de acordo com Coutinho, (2013, p.107), trata-se de uma "discussão guiada".

Essa discussão foi mediada pelo pesquisador, autor deste artigo, e envolveu os alunos do Curso Técnico em Administração, na modalidade EAD, do Instituto Federal de Sergipe, que estudaram nos Campi Aracaju e Estância, com encontros previamente

agendados.

No que se refere aos objetivos desta inquirição, trata-se de uma pesquisa descritiva, classificada, para obtenção das informações, como um estudo de caso, que, segundo Gomes (2008, p.1), "exige do investigador o emprego de alguns procedimentos metodológicos, como protocolo do estudo, preparação prévia para o trabalho de campo e estabelecimento de base de dados etc."

Quanto ao procedimento adequado na busca de informações, ela é bibliográfica e documental, onde são levantados autores que corroboram com as hipóteses levantadas e os objetivos propostos, a exemplo de, Mill, Ribeiro e Oliveira (2010), e Dias e Leite (2010).

"O pesquisador deve ser consciente e explicitar as bases sobre as quais se assentam suas indagações" (ESTEBAN, 2010, p.21). Dessarte, em concordância com o pensamento da autora, para se chegar a um consenso acerca das questões suscitadas nesta pesquisa, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com um roteiro de perguntas elaboradas e destinadas aos últimos Diretores do Departamento de Educação a Distância do Instituto, que assumiram o cargo dentro do marco temporal estipulado nesta inquirição, totalizando dois representantes da direção.

Além desses, estiveram envolvidos nessa entrevista a Coordenação do Curso Técnico em Administração e quatro tutores, sendo dois presenciais e dois a distância. É importante sobrelevar que todos os entrevistados, bem como os alunos que participaram do grupo focal, estavam ligados às turmas, objeto de estudo desta pesquisa, e que, de forma alguma, são identificados no texto.

Vale ressaltar que a equipe que compunha a Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal de Sergipe é relativamente grande, conforme demonstrado no quadro abaixo (Quadro 1).

CARGO	QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS
Diretoria	1
Coordenação Adjunta	2
Coordenação da Rede e-Tec	1
Coordenação de Polo	1
Coordenação de Curso	8
Coordenação de Tutoria	4
Coordenação de Tecnologia	1
Coordenação de Avaliação	3
Professores Formadores	16
Tutores Presenciais	40
Tutores a Distância	19

Quadro 4 - Quadro funcional da Diretoria de Educação a Distância do IFS

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados apresentados pelo IFS em Outubro de 2015.

Dos noventa e seis profissionais informados no quadro acima, está contemplada também a equipe que compunha o Curso de Administração, composto por professores formadores, tutores presenciais e tutores a distância, além das Coordenações e Direção.

Por isso, a fim de facilitar o entendimento dos elementos granjeados na entrevista semiestruturada, foram escolhidos apenas dois tutores presenciais e dois tutores a distância do Curso Técnico em Administração dos respectivos campi, além da Coordenadora do curso e dois Ex-Diretores ora mencionados.

Vale destacar que, por entender que a participação do professor formador na metodologia adotada nos cursos oferecidos pela Educação a Distância do Instituto Federal de Sergipe não represente relevantes informações acerca da questão que suscita esta pesquisa, este profissional não será entrevistado.

Entretanto, ressalta-se, aqui, a importância deste profissional para a formação escolar, seja no nível médio, técnico profissionalizante ou superior, na modalidade a distância, uma vez que, como já reverberado, a não escolha deste profissional se dá somente por entender que ele não trará, a esta pesquisa, relevância além daquilo já apresentado pelos outros partícipes.

Por se tratar de uma grande quantidade de informações, como as adquiridas nas entrevistas semiestruturadas bem como as adquiridas no grupo focal aplicado com dois grupos de alunos, sendo um do Campus Aracaju e um do Campus Estância; e a análise dos documentos; além da análise documental do curso, será realizada a apresentação dos resultados através da triangulação dos dados.

Essa é uma estratégia que possibilita uma visão ampliada, podendo "[...] assinalar a convergência dos resultados como uma forma de fortalecer as alegações do conhecimento do estudo ou explicar qualquer falta de convergência que possa ocorrer" (CRESWELL, 2010, p. 219).

Diante das informações metodológicas explicitadas, são apresentados, a seguir, os resultados adquiridos na pesquisa, além da discussão desses resultados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A palavra reflexão, segundo a Filosofia, é entendida como o cuidado que se tem em relação ao próprio processo de entendimento; é também atenção aos eventos da consciência e ao plano das ideias. Além disso, esta palavra é caracterizada pelo Dicionário Online de Português como:

- Meditação, pensamento ou análise detalhada sobre um assunto determinado, sobre si próprio, sobre algum problema ou sentimento;
- Ação ou efeito de refletir;
- Atributo de quem não se comporta impulsivamente; prudência;
- Análise acerca de um determinado tema [...].

Como se percebe, as reflexões dos alunos concluintes do Curso Técnico em Administração do Instituto Federal de Sergipe, na modalidade a distância, são primordiais para a compreensão das razões que fizeram com que esses estudantes o concluíssem, pois, tendo como base o conceito filosófico da palavra reflexão, esses estudantes abordam sobre seus processos de entendimento no curso usando os eventos de sua própria consciência, bem como meditam, analisam, agem com prudência acerca daquilo que lhe foi proposto no grupo focal.

Nesse aspecto, as turmas, embora em cidades diferentes, viveram situações parecidas, pois em ambas havia alunos que trabalhavam o dia todo e precisavam sair às pressas do trabalho para conseguir chegar a tempo na aula. Nestes casos, o bom senso do Tutor Presencial foi de suma importância, visto que tanto Tutor Presencial 1 como Tutor Presencial 2 tinham o cuidado de não colocar falta no estudante que se atrasava por conta de trabalho.

Além desse óbice, alguns dos discentes também se deparavam com deficiências no transporte público de sua cidade. Especificamente em Aracaju, alguns alunos precisavam pegar dois ou três ônibus até chegar ao Instituto. Outros moravam no interior, mas estudavam na capital, por isso, precisavam se locomover até a Rodoviária de Aracaju para depois pegarem outro transporte que os deixasse mais próximo ao Campus.

Em Estância, as dificuldades eram ainda maiores, em razão de alguns educandos residirem em povoados ou cidades vizinhas e que dependiam única e exclusivamente do transporte escolar municipal, o qual sempre enfrentava problemas. Diante dessa realidade enfrentada pelos estudantes, vale citar uma indagação feita por Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 30): “Como conciliar mobilidade e espaços e tempos previsíveis”?

Nesse sentido, mais uma vez Tutor Presencial 1 e Tutor Presencial 2 usavam de coerência profissional na tentativa de mediar essa situação, não permitindo que o educando fosse prejudicado. Por isso eles não lançavam falta nos estudantes que perdessem aula.

É importante sobrelevar que o estudante era dispensado da aula, mas tinha o dever de fazer as tarefas propostas no planejamento da disciplina. Quando a atividade era para ser entregue no dia do encontro que o estudante faltou, o tutor presencial estabelecia uma nova data para ele.

Não se pode negar que, mesmo na educação a distância, é criado um vínculo afetivo entre tutor e sua turma. Nesse prisma, Tutor Presencial 1 afirma que “a criação de vínculo foi importantíssima e é essencial em todo curso a distância”. Este profissional segue testemunhando que entre ele e sua turma houve uma sinergia natural que contribuiu até para que aqueles que, por algum motivo, estivessem desanimados e pensando em desistir do curso, não o fizesse.

Diante desse prisma, Lima (2018, p.195) testifica que:

Com base nesse pressuposto, fica evidente que a função do tutor se destaca como peça fundamental para o bom andamento do curso, pois ele conduz os estudantes, orienta-os ao fazerem uso das TIC, através do AVA, e ainda procura tornar o mais claro possível aquilo que o aluno, por quaisquer razões, não tenha conseguido entender.

É importante evidenciar que, durante as entrevistas de grupo focal, foi perceptível o compartilhamento dessa opinião por parte dos alunos, inclusive confirmando que esse vínculo foi motivacional para sua permanência, comprovando, assim, um dos pressupostos desta pesquisa.

Além do vínculo criado entre tutores e alunos, o que mais seria motivacional para a permanência dos estudantes? Nesse sentido, foi perguntado, em entrevista semiestruturada, de que maneira se atrai um aluno para a modalidade a distância.

Vale ratificar que os participantes das entrevistas semiestruturadas foram Diretor 1, Diretor 2, Coordenador de Curso, Tutor Presencial 1, Tutor Presencial 2, Tutor a Distância 1 e Tutor a Distância 2, onde cada um deu sua contribuição acerca do seu entendimento sobre o tema. Assim, ao ser questionado, Diretor 1 disse que se tratava de uma pergunta bastante difícil, mas, segundo seus conhecimentos a respeito da EAD:

Para atrair o aluno pra EAD numa instituição particular é investindo em tecnologia, em mobilidade, em acolhimento, em infraestrutura, o preço etc. Já no ensino público, o primeiro ponto é ser gratuito, se é gratuito então o aluno vai, quando se depara com as dificuldades, de repente ele evade, ou enfrenta, porque quer aquele diploma do IFS, quer seguir na sua vida profissional, mas a grande facilidade de ele não precisar pagar e não precisar ir todos os dias à escola é o grande atrativo da EAD no IFS (DIRETOR 1, 2016).

Além desse comentário, este participante também fez questão de falar, exclusivamente, sobre as estratégias que podem, segundo sua opinião, atrair para os cursos do IFS. Em relação a isso, ele disse:

O grande atrativo no ensino público e no IFS é ele não pagar, primeiro ponto. O segundo ponto é por ter um diploma, seja de que for, desde que seja gratuito. O terceiro é o fato de ser o certificado do IFS, pois de 2010 para cá investiu-se muito na consolidação da marca IFS, sai escola Técnica e entre o IFS e isso ficou muito consolidado para o alunado, para a comunidade, principalmente as mais carentes. O quarto, que foi um trabalho muito grande feito, e nisso você ajudou, era fazer com que os alunos entendessem que o diploma, fosse técnico ou graduação, era igual ao presencial, tinha a mesma validade. Hoje as pessoas têm essa consciência, mas há algum tempo as pessoas achavam que o diploma de um curso EAD era diferente do presencial, que poderia representar um peso diferenciado. E o quinto era a questão de valores, pois mesmo que ele não pague mensalidade, ele gasta menos com transporte, roupas, alimentação etc., mesmo que não haja pagamento de mensalidade, ele, na EAD vai economizar muito com sua educação (DIRETOR 1).

É interessante ressaltar que Mill, Ribeiro e Oliveira (2010) também mencionam acerca do barateamento de investimentos dos estudantes na EAD. Mensalidades mais baratas, necessidade de locomoção menor que, por sua vez, gera economia de

roupa, passagens no transporte coletivo, lanche, dentre outras coisas, são justificativas que fundamentam a atração de alunos para a modalidade.

Na opinião de Diretor 2, a principal estratégia consiste em mostrar ao aluno que a EAD é uma modalidade completamente diferente da presencial. Este participante também declarou que, em sua opinião, o aluno da EAD não pode usar argumentos como falta de tempo para ingressar na modalidade, tendo em vista que ele irá precisar de bastante tempo para realizar todas as tarefas. “Eu acho que atrairia, no dia que o aluno de repente percebesse que a EAD é diferente do presencial, que ele vai aprender na velocidade dele, administrando seus momentos de estudo (DIRETOR 2).

É relevante citar que o pensamento de Diretor 2 não está fora de contexto, tendo em vista que Oliver (2001) também compactua dessa mesma opinião. Para este autor um dos fatores que provocam insucesso na EAD é a tentativa de reprodução de práticas do ensino presencial. Na visão de Coordenador de Curso, diferente do que Diretor 1 e Diretor 2 pontuaram, o estudante se sentiria atraído pela modalidade quando as aulas fossem mais dinâmicas. Além de:

O modo de fazer, seja no que for, é isso que atrai a clientela. O mais importante é que não seja cansativo, que os conteúdos sejam consistentes, para que o aluno saiba que a cada aula ele aprenda mais. Outra maneira seria tornar o AVA atrativo para o aluno saber que ali é mais uma ferramenta de aprendizagem. Tendo coerência nas atitudes, seguir o planejamento, agradar ao aluno, não no sentido de fazer aquilo que eleve a autoestima do aluno, mas trazer novidades para o curso que representem melhorias no seu aprendizado (COORDENADOR DE CURSO).

Parte do pensamento de Coordenador de Curso faz menção a uma das estratégias proferidas por Tutor Presencial 2, que afirmou que “o importante é sair da rotina”, justamente para que não se torne cansativo. “É muito monótono todo dia uma videoaula, depois uma atividade presencial, isso acaba criando uma desmotivação, fica costumeiro”.

Nesse prisma, as contribuições de Tutor Presencial 1 também testificam a questão da inovação. Segundo ele, suas principais estratégias são:

Atividades práticas extracurriculares, bem como as curriculares, principalmente as presenciais, a aplicação de exemplos usando situações reais do dia a dia, principalmente falando sobre o Curso de Administração, onde o aluno faz relação entre teoria e prática (TUTOR PRESENCIAL 1).

Além de todos os exemplos citados acima, Tutor Presencial 1 também afirmou em depoimento que solicitou aos alunos que visitassem empresas, a fim de observarem sua rotina interna. Nesse quesito, ele informou que nem todos puderam participar, por conta da incompatibilidade de horários em função das suas atividades laborais. Mesmo não podendo contar com a participação de todos os estudantes da turma, este profissional conta que a estratégia foi altamente produtiva.

Essa atitude de Tutor Presencial 1 é compreendida por Moran, Masetto e

Behrens (2013) como mediação pedagógica entre aprendiz e aprendizado, uma vez que facilita, incentiva e motiva o processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que os entrevistados acima representam dois dos ex-diretores da EAD do IFS, e um profissional que atuou na coordenação do curso, no entanto, é importante comparar se as estratégias ditas por eles como facilitadoras para que a educação a distância seja convidativa, realmente o é na visão daqueles que estudaram no curso.

Sendo assim, também foi feita essa mesma pergunta aos alunos. Nesse aspecto, na visão de Aluno 2 de Estância, também citado por Aluno 4 de Aracaju, a estratégia consiste em tornar o curso o mais organizado possível, com a intenção em sempre melhorar, em organizar, em escutar o aluno. Neste ponto, Aluno 5 de Aracaju enfatizou que os alunos da modalidade a distância precisam ser mais ouvidos, pois são eles que fazem o curso e sabem de suas dificuldades. Para Aluno 1 de Estância o desejo de continuar do aluno deve vir dele mesmo, pois “É ele quem sabe seus objetivos, seus anseios e é ele quem deve tentar conquistá-los” (ALUNO 1 DE ESTÂNCIA).

Aluno 3 de Estância, por sua vez, disse que a maneira mais apropriada de atrair o estudante para a EAD é investindo em divulgação, ponto que também foi citado por outros membros do grupo focal. “No entanto, para que esse discente permaneça até o fim é necessário assistência” (ALUNO 3 DE ESTÂNCIA).

Como se percebe entre as declarações transcritas, as técnicas citadas por Diretor 1, Diretor 2 e Coordenador de Curso não têm nenhuma relação com a percepção do estudante acerca das habilidades que permitem atrair alunos para a educação a distância, exceto no tocante à organização, que foi pontuado por alguns estudantes e por Coordenador de Curso.

É preciso sobrelevar que o fato de as observações proferidas pelos participantes das entrevistas semiestruturadas não coincidirem com as proferidas pelos membros do grupo focal, não significa dizer que estão descontextualizadas com a realidade ou que são atitudes equivocadas, pois estão fundamentadas nos teóricos citados, além da confirmação das habilidades desenvolvidas por Tutor Presencial 1 e Tutor Presencial 2.

Entretanto, a proposta desta inquirição é compreender as razões que fizeram com que os alunos concluintes do Curso Técnico em Administração, na modalidade a distância do Instituto Federal de Sergipe, permanecessem até o final do curso. Nesse caso, é importante ressaltar que essas respostas só podem vir dos próprios alunos, uma vez que são os sujeitos ativos do curso e quem passou por essa experiência, e que a participação das equipes diretiva e pedagógica apenas corroborou com o estudo, mas a ênfase está nas reflexões dos estudantes.

Neste quesito, Aluno 1 de Aracaju disse que seu principal desejo era de se formar, ter o seu certificado, poder entrar no mercado de trabalho devidamente qualificado, e isso foi muito relevante para sua permanência no curso. Já Aluno 2 de Estância, por sua vez, disse que não seria um papel a sua motivação para concluir o curso. Já

para Aluno 3 de Estância, são os títulos que diferenciam os níveis dos candidatos em processos seletivos, corroborando com Aluno 1 de Aracaju.

Para ambos, sendo esse diploma emitido por um órgão público federal, como o Instituto Federal de Sergipe, as portas de emprego seriam abertas com maior facilidade, justamente por conta do nome do IFS no mercado. Nesse prisma,

É claro que ter o certificado do IFS abre algumas portas. Eu fui fazer uma entrevista de trabalho justamente porque no meu currículo constava Técnico em Administração e coloquei o nome da Instituição. Quando a pessoa viu o nome do IFS, já olhou diferente e abriu algumas portas para mim. O que me fez chegar até a entrevista foi isso (ALUNO 3 DE ESTÂNCIA).

Sabendo que este estudo é baseado nas reflexões dos alunos, é importante considerar que cada estudante teve a sua percepção do curso, além disso, as experiências vividas foram pessoais, as expectativas e anseios também foram de ordem pessoal, e, justamente por conta dessa individualidade na transmissão dos dados no grupo focal, não é raro perceber diferenças de opiniões, divergências nas reflexões.

4 | CONCLUSÕES

Sabendo da importância e do crescimento da modalidade a distância no Brasil, sobretudo elevado no Nordeste, esta pesquisa se torna relevante devido ao caminho inverso que ela faz da EAD, ou seja, muito se tem buscado acerca da evasão na educação a distância, porém poucos estudos abordam acerca das razões que incentivam a presencialidade dos alunos na EAD. Nesse aspecto, é válido ressaltar que são inúmeras as causas que provocam a evasão, e algumas dessas razões estão descritas neste artigo.

No entanto, sua relevância se dá ao fato de indagar acerca da permanência desse aluno, onde o próprio aluno teve a oportunidade de exprimir seus anseios, os principais obstáculos enfrentados, as dificuldades com as atividades presenciais e a distância e, principalmente, os motivos que os levaram a ficar até a etapa final do curso.

Dessa forma, segundo os relatos dos próprios alunos, os pontos mais acentuados acerca de sua permanência correspondem ao tutor presencial, com sua experiência, incentivo, palavras de encorajamento, exemplos práticos de sua experiência profissional; além da certificação emitida por um órgão público federal de ensino, que enriquece o currículo para inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, conclui-se que as informações emitidas pelos alunos dão conta de responder a questão norteadora dessa inquirição. Além disso, essas informações também contribuem para a oferta de uma educação a distância de qualidade, necessária para as exigências do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2. ed. Almedina, 2013.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.
- DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: Da legislação ao pedagógico**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
- ESTEBAN, Maria Paz Sardín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FARIA, Lilian Maria de Oliveira; ALCÂNTARA, Vânia Manfredini de; GOIA, Carla Vasco. **Índice e causas de evasão na Modalidade a Distância em Cursos de Graduação**: estudo de caso. In: Universidad 2008 - VI Congresso Internacional de Educação Superior, 2008, Havana. II taller Internacional, 2008.
- GOMES, Alberto Albuquerque. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, UNESP. Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia. SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p.215-221, jan./dez. 2008. ISSN 2236-0441. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/inde x.php/Nuances/article/viewFile/187/257>> Acesso em 01 Ago. 2019
- LACERDA, Fátima Ksam Damaceno de; ESPÍNDOLA, Romário de Macedo. **Evasão na Educação a Distância**: Num estudo de caso. Fundação Cecierj - Vol. 3, nº 1 - Rio de Janeiro - Dezembro, p.96 - 108, 2013. Disponível em <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewFile/174/45>> Acesso em 1 Ago. 2019
- LIMA, Emerson dos Santos Lima; *et al.* **A importância do Ambiente Virtual de Aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem do alunos do Curso de Administração do IFS**. Educação no Século XXI – Volume 2/ Belo Horizonte - MG: Poisson, 2018, 250p, p.193-200, ISBN: 978-85-93729-48-5, DOI: 10.5935/978-85-93729-48-5.2018B001.
- MILL, Daniel; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São carlos: EdUFSCar, 2010.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Rev. e Atual. Coleção Papirus Educação. – Campinas, SP: Papirus, 2013.
- OLIVER, Ron. **Assuring the quality of online learning in Australian higher education**. In: WALLACE, M. et al (Eds.). Proceedings of Moving Online II Conference. Linsmore: Southem Cross University, p.222–231, 2001.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009. ISSN: 2175-3423. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquiv o/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf> Acesso em 31 Jul. 2019.
- THOMAS, Alice Angela; NUNES, Andrea Karla Ferreira; BERGER, Miguel André. **As tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância**: um novo perfil de docente. V EPEAL. Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. ISSN 1981-3031. UFAL, 2010. Disponível em < <http://dmd2.webfaccional.com/media/anais/AS-TECNOL OGIAS-DA-INFORMACAO-E-COMUNICACAO-E-A-EDUCACACAO-A-DISTAN IA-UM-NOVO-PERFIL-DE-DOCENTE.pdf>> Acesso em: 03 Ago. 2016.

A ENUNCIÇÃO DA DIFERENÇA CULTURAL NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CURRÍCULO ESCRITO E SEUS USOS

Denise da Silva Braga

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
Diamantina-Minas Gerais

RESUMO: Este artigo propõe discutir os sentidos da diferença cultural produzidos no espaço-tempo da formação docente, as significações fixadas nos documentos curriculares e as possibilidades dos seus usos políticos. Neste sentido, apresenta-se os dados e discussões de uma pesquisa cujos objetivos foram: (a) identificar nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, os componentes curriculares que tratam da diferença cultural; (b) verificar como a diferença cultural se tornou conteúdo nos Projetos Pedagógicos nos Cursos de licenciatura da FIH/UFVJM. Com esta finalidade, foram interrogados os projetos e tecidas reflexões que visavam compreender: que indagações a diferença traz para o currículo? Como podemos lidar pedagogicamente com a diferença cultural? O que entendemos por diferença? Que entendimentos da diferença pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? Dessa forma, a

pesquisa buscou revelar o trato que é dado à diferença – o que pode ser um ponto de partida para novos posicionamentos sobre a relação entre diferença cultural e currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar; Formação de professores; Diferença cultural

THE ENUNCIATION OF CULTURAL DIFFERENCE IN TEACHER TRAINING CURRICULA: THE WRITTEN CURRICULUM AND ITS USES

ABSTRACT: This article proposes to discuss the meanings of cultural difference produced in the space-time of teacher education, the meanings fixed in the curriculum documents and the possibilities of their political uses. In this sense, we present the data and discussions of a research whose objectives were: (a) to identify in the pedagogical projects of the undergraduate courses of the Interdisciplinary Faculty of Humanities, of the Federal University of the Jequitinhonha and Mucuri Valleys, the curricular components that deal with cultural difference; (b) verify how the cultural difference became content in the Pedagogical Projects in the undergraduate courses at FIH / UFVJM. To this end, the projects were questioned and reflections woven to understand: what questions does difference bring to the curriculum? How can we deal pedagogically with cultural difference?

What do we mean by difference? What understandings of the difference do we want to include in school curriculum and curriculum policies? Thus, the research sought to reveal the treatment that is given to difference - which may be a starting point for new positions on the relationship between cultural difference and curriculum.

KEYWORDS: School curriculum; Teacher training; Cultural difference

1 | INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais ocorridas ao longo do século XX e intensificadas nas últimas décadas concederam inegável posição de centralidade à dimensão cultural nas análises da vida em sociedade. É nesse contexto que se universaliza e se prolonga a escolarização de setores da população tradicionalmente excluídos da educação formal, situação que vem ocupando a reflexão educacional de forma significativa, pelo menos desde a década de 1960. Evidencia-se, então, a heterogeneidade no espaço-tempo da escola: a cena é descortinada e a diferença precisa ser vista. A (necessidade de) incorporação e as políticas de fomento à permanência dos novos sujeitos “diferentes” à vida e à cultura da escola resultaram na necessidade de reordenamento do sistema escolar. Entre as marcas significativas desse reordenamento estão as constantes discussões e propostas curriculares que expressam, predominantemente, a intencionalidade de aproximar a escola e o conhecimento escolar das experiências, expectativas e necessidades desses novos/ outros sujeitos que passaram a se evidenciar no intramuros da instituição-escola. Trata-se, portanto de redimensionar as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura.

Outra percepção que também merece destaque, neste contexto, propaga que os níveis de aproveitamento frequentemente insatisfatórios e a violência manifesta no cenário da escola nos dias atuais, estão relacionados com a origem social dos estudantes. No Brasil, a problematização das questões culturais que afetam a escola, ganha força nos anos 1990, quando adquire amplo reconhecimento, inclusive no campo público-institucional, conforme atestam documentos curriculares tanto em nível nacional, como nas instâncias estaduais e municipais e nos projetos pedagógicos que orientam a vida na escola. Neste sentido, autores como Arroyo (2009), Dayrell (1996), Charlot (2000), Garcia Canclini (2006) e Candau (2008) questionam a monoculturalidade da escola e seus efeitos nos processos de aprendizagens, defendendo que as diferenças são intrínsecas às práticas educativas e que é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica escolar.

Ao sublinhar a cultura como fator de interesse aos processos educativos, sobremaneira os escolares, afirmando a sua importância sobre a aprendizagem, os olhares recaem sobre o currículo – como documento e como prática – à medida que nele se explicita o projeto de formação que a escola elege para os sujeitos sociais que, obrigatoriamente, compartilharão seus sentidos. Assim, os currículos escolares

abrem espaço à fluidez, à flexibilização, à criação que prospera nos circuitos de movimento e mistura que compõem o tecido social. E, nesse contexto, a escola que necessita emergir deve ser avessa a qualquer forma de exclusão, pois é cada vez mais requerida a incluir novas/outras composições de vida que contestam as divisões fixas e bem estabelecidas que “garantiam” o sucesso do projeto homogeneizador que pautou, por longos anos, a educação escolar. Na propagada escola para todos, o dentro e o fora se misturam, as fixações de sentido tornam-se cada vez mais inoperantes, uma vez que os “diferentes” - em relação às expectativas sociais de “normalidade” - transitam no espaço comum da mídia, das escolas, das universidades e conquistam espaço, direito a voz e à existência, inclusive, nos currículos escolares.

Em torno desses sujeitos e de “suas diferenças” (de gênero, sexuais, étnicas, estéticas, de aprendizagem) erguem-se cada vez mais discursos, sobretudo, discursos sociais, políticos e pedagógicos que pleiteiam a sua inserção social, política e escolar. Discursos relativos a uma sociedade inclusiva proliferam em diferentes campos, objetivando, predominantemente, a criação de mundos harmoniosos e consensuais, sem conflitos. Paralelamente, busca-se cada vez mais, nos espaços de circulação dos sujeitos sociais (na escola, sobremaneira) o entendimento, a explicação, o conhecimento sobre/da diferença e sobre as possibilidades e formas de processar uma nova composição do espaço social como espaço da diferença. Nessa perspectiva, seria o projeto escolar para a diferença um projeto de predição e controle? Ou, por outra via, seria um projeto de politização da diferença, tornando-a possibilidade de intercâmbio de experiência, de outros modos possíveis de existir?

Os discursos usuais que constituem e irradiam no/do campo da escola e, conseqüentemente, se tornam necessários e correntes nas instituições e cursos que formam professores, afirmam o direito à diferença e fazem a sua defesa na contemporaneidade, denunciando a homogeneização globalizante e a exclusão social que são processadas, inclusive, pelo currículo da escola. O currículo é, nesse contexto, um lugar privilegiado para a emergência democrática da diferença. Percebe-se, então, a preocupação das agências e dos agentes formadores em tratar a diferença cultural, mas também o desenraizamento dessa diferença do tecido social, com a extrema focalização da diferença em determinados sujeitos, grupos e condições socioculturais. Isso é perceptível, mesmo numa abordagem exploratória, na incorporação de disciplinas voltadas ao estudo da inclusão social/escolar, diversidade e diferença nos currículos formais. De modo geral, tais disciplinas são destinadas ao tratamento pedagógico das deficiências e das condições específicas como forma de tornar o conhecimento escolar acessível aos sujeitos cuja diferença, em relação ao padrão hegemônico de normalidade, está inexoravelmente marcada: pessoas com deficiência ou com necessidades específicas, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Para além da diversidade constatada e das desigualdades evidenciadas, a explosão das diferenças, amplamente reconhecida como fenômeno típico da

contemporaneidade, apresentou-se a grande número de teóricos como efeito paradoxal dos processos de globalização (HALL, 2003; PIERUCCI, 1999; SANTOS, 1997; LACLAU, 1996). Se em um primeiro momento, alardeou-se a tendência à homogeneização cultural que esses processos implicariam, logo se identificou uma renitente proliferação das diferenças, visibilizadas por movimentos identitários de cunho étnico-nacional, linguístico, de gênero, sexual, estético, etário.

Para dar conta dos complexos processos de significação da diferença e da identidade – conceitos caros a esta investigação - essa pesquisa propõe operar com a noção de currículo como enunciação, aproximando currículo e cultura numa abordagem que entendemos como pós-estrutural. Trabalhando nessa perspectiva, Bhabha (2007), Macedo e Costa (2008) confirmam a pertinência do questionamento dos sentidos que a diferença assume como objeto da ação pedagógica, quando expressam a possibilidade do entendimento da “cultura como objeto empírico de conhecimento, como conteúdos e costumes já dados” (MACEDO e COSTA, 2008, p. 7). Macedo (2006) assinala que, embora se constate que os currículos escolares da atualidade, com relativa frequência, incorporem a questão da diferença, em geral o fazem concebendo a cultura de modo reificado, como repertório partilhado.

É, portanto, neste terreno deslizante em que se opera a assunção e a proliferação de sentidos (educação, currículo, diferença, cultura, conhecimento) que ora se condensam, ora se diluem, que pensamos ser produtivo trafegar: quais fixações de sentido, ainda que provisórias, são processadas pelo currículo? Quais podem ser os seus efeitos na construção da educação democrática que pauta os discursos oficiais?

Partindo de tais indagações este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que propôs a discussão dos sentidos da diferença cultural produzidos no espaço-tempo da formação docente, as significações fixadas nos documentos curriculares e as possibilidades dos seus usos políticos. Neste sentido, os objetivos da pesquisa se definiram por: (a) identificar nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), os componentes curriculares que tratam da diferença cultural; (b) verificar como a diferença cultural se tornou conteúdo nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura da FIH/UFVJM. A pesquisa desenvolvida consistiu em análise documental, tendo como objetos de análise os projetos pedagógicos dos seis cursos, sendo: Geografia, História, Letras (Português/Espanhol) e Letras (Português/Inglês); Pedagogia, e Licenciatura em Educação do Campo.

Com esta finalidade foram interrogados os projetos e tecidas reflexões que visavam compreender: que indagações a diferença traz para o currículo? Como podemos lidar pedagogicamente com a diferença cultural? O que entendemos por diferença? Que entendimentos da diferença pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? Dessa forma, a pesquisa buscou revelar o trato que é dado à diferença – o que pode ser um ponto de partida para

novos posicionamentos sobre a relação entre diferença cultural e currículo.

2 | DIALOGAR FORMALMENTE COM A DIFERENÇA É UM PROJETO DE FORMAÇÃO NA LICENCIATURA?

Algumas questões nortearam as análises e discussões que foram conduzidas ao longo do presente projeto, sendo algumas delas: o que os projetos analisados revelam sobre as formas como a diferença cultural é entendida e como essas concepções da diferença se traduzem como componente curricular? O que é possível apreender, a partir da análise do conteúdo expresso na escrita dos projetos pedagógicos dos cursos, sobre as formas como a diferença cultural se presentifica nestes documentos? Estas indagações guiaram as nossas leituras e as discussões posteriores, cuja finalidade era compreender como se dá a enunciação da diferença e a sua assunção como conteúdo de ensino.

A partir das análises realizadas, um aspecto comum observado nos seis projetos foi quanto a ideia da universidade como espaço de transformação social.

Nos PPCs dos cursos analisados, estão imbricados o projeto de transformação social e a escolarização em nível superior. Destaca-se, sobretudo, as características regionais do Vale do Jequitinhonha, como aspectos culturais específicos, que acentuam a relevância e a necessidade da formação de licenciados:

Pois, através da formação de professores ampliam-se as possibilidades de elevação dos níveis de escolaridade e dessa forma a educação tornar-se instrumento de mudança (UFVJM, 2011a, p.8).

A produção de conhecimento na área de História muito pode contribuir não apenas no âmbito do próprio saber historiográfico, como nas formulações e nas práticas visando o desenvolvimento econômico-social, a construção da cidadania e a valorização da cultura nesta região, permitindo que a universidade atue decisivamente no sentido de superar as carências de seu contexto social (UFVJM, 2011a, p.9).

Desenvolver a consciência crítica para formar professores cientes de seu papel e importância enquanto cidadão responsável pela educação e agente da transformação social (UFVJM, 2011a, p.10).

Assim, espera-se que o acadêmico, através de suas práticas, contemple a diversidade social, cultural e intelectual dos alunos para contribuir, tanto com a formação intelectual, quanto com a consolidação da cidadania. Em outras palavras, promova diálogos e inter-relações entre a teoria e a prática; bem como, entre o ensino e a pesquisa. Além disso, espera-se que seja um profissional que colabore na construção de uma escola crítica e transformadora, ciente de seu papel social (UFVJM, 2011a, p.13).

Ampliação do senso crítico e da busca constante, não apenas na atividade do magistério, mas nos demais campos de sua atuação profissional, pela ética e pelo respeito às múltiplas diversidades linguísticas, culturais, sociais e políticas (UFVJM, 2011b, p.14).

Os PPCs colocam em relevo as especificidades locais do Vale do Jequitinhonha como região pobre na qual são impactadas a falta da formação de professores e o baixo nível socioeconômico como possíveis repercussões do analfabetismo e da evasão escolar. No entanto, não está explicitada a forma como o curso se organizará para atender à formação preconizada, ou são evidenciadas estratégias para o enfrentamento às questões apontadas.

Destaca-se a construção da cidadania e transformação social como parte do projeto de formação dos licenciandos. De forma quase unânime, os PPCs analisados atribuem como sentido último da formação a “transformação social”, compreendida, a nosso ver, como a passagem de um estado sociocultural empobrecido e de pouco valor, ao status de detentor de determinados conhecimentos capazes de inseri-lo em estratos socioculturais superiores, uma inserção cidadã propiciada pela trajetória acadêmica: “A inserção desses novos professores nas redes de ensino, especialmente do Vale do Jequitinhonha, certamente, irá contribuir para a valorização das potencialidades locais e promover mudanças sociais” (UFVJM, 2011a, p.10); “O curso [...] pretende promover o avanço cultural e tecnológico sendo ferramenta e instrumento de uma ação transformadora da realidade, sobretudo dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri” (UFVJM, 2011c, p.8).

Justificando-se nos baixos desempenhos obtidos durante a trajetória escolar; na formação deficitária de professores para os anos iniciais; nos altos índices de evasão e na precariedade socioeconômica da região dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, são organizados percursos que visam suprir “carências” oriundas de uma educação básica de baixa qualidade e “motivar os profissionais licenciados na área a contribuírem para a contínua e efetiva busca de teorias e práticas educacionais que visem à atenuação de problemas como a formação lacunar e o baixo rendimento escolar detectados entre o contingente de estudantes oriundos dos Níveis Fundamental e Médio” (UFVJM, 2011b, p.6). Assim, enfatizam-se conteúdos que objetivam *preparar*, do ponto de vista formal, o licenciado para o correto manuseio dos conhecimentos científicos que constituem o objeto de ensino a ser trabalhado no campo da sua atuação profissional.

Outro aspecto observado nas análises dos projetos se refere a relação da diferença com a desigualdade. A visão explicitada, portanto, nos faz inferir que tais projetos se organizam na perspectiva da diversidade, ou seja, como “objeto epistemológico [...]; uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas” (BHABHA, 2007, p.63). Assim compreendida, a diversidade cultural possibilita ações de categorização e diferenciação das marcas culturais que constituem os sujeitos em formação a fim da sua substituição por outras socialmente mais valorizadas, capazes de elevá-los a uma condição cidadã.

A Tabela 1 aponta os aspectos referentes à temática desta pesquisa, no caso a diferença cultural.

Licenciatura: Letras Português – Inglês PPC 2011
<p>Competências habilidades “xv) Ampliação do senso crítico e da busca constante, não apenas na atividade do magistério, mas nos demais campos de sua atuação profissional, pela ética e pelo respeito às múltiplas diversidades linguísticas, culturais, sociais e políticas” (p.17)</p> <p>Conhecimentos básicos em Educação: Fundamentos de Libras (p. 32 e 66)</p> <p>Objetivos estágio: objetivos específicos “d) Propiciar a atuação democrática e inovadora, respeitando as diferenças ideológicas e culturais” (p.83)</p> <p>Atividades a serem desenvolvidas durante as disciplinas de Estágio Obrigatório “Participar das atividades de recuperação de estudos e acompanhamentos de alunos com necessidades especiais”; “Colaborar nas atividades com alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldade motora” (p.91)</p>
Licenciatura: Letras Português – Espanhol PPC 2011
Não foram identificados, pelos pesquisadores, conteúdos referentes à temática.
Licenciatura: História PPC 2011
Não foram identificados, pelos pesquisadores, conteúdos referentes à temática.
Licenciatura: Geografia PPC 2011
Não foram identificados, pelos pesquisadores, conteúdos referentes à temática.
Licenciatura: Pedagogia PPC 2012

Objetivos específicos

“Instrumentalizar o pedagogo para desenvolvimento e organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais formais e não-formais, percebendo a importância do trabalho com a diversidade e a educação inclusiva” (p. 10)

Perfil do egresso

“i) Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”

“j) Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, entre outras” (p. 13)

Competências e Habilidades

“Incorporar as ações pedagógicas à diversidade cultural, étnica social e religiosa da sociedade ao qual está inserida” (p. 14)

“Compreender e valorizar os diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea” (p. 15)

“Capacidade para atuar com pessoas com necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar de forma a assegurar seus direitos de cidadão” (p. 16)

“Capacidade para atuar no processo de escolarização indígena, respeitando a particularidade e diversidade cultural, promovendo o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena” (p. 16)

Unidades Curriculares

Cultura, Currículo e Conhecimento

“Ementa – Concepções de Currículo. Conhecimento, currículo e cultura na sociedade. Tempo, espaço e linguagem como mecanismos de produção e reprodução dos fenômenos históricos e geográficos. Diversidade e multiculturalidade”. (p.34)

Educação Inclusiva e Especial

“Ementa - Conceito de necessidades educacionais especiais e inclusão social. Contexto histórico da Educação Especial no Brasil. Conceituação, classificação e Incidência de Necessidades Especiais. Diferenças e desigualdades no acesso à educação escolar. Especial e Inclusão. Parâmetros Legais da Educação Especial.” (p.45)

Orientação ao Estágio em Diversidade

“Ementa: Pluralidade cultural no âmbito das instituições educativas. Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural. Pluralidade étnica e sócio-educacional dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri.” (p.45)

Fundamentos de Libras

“Ementa: Aspectos históricos e conceituais da cultura surda. Teorias do bilinguismo. Abordagens educacionais e inclusão escolar de alunos surdos. Os princípios básicos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Interpretação da Língua de Sinais”(p. 46);

Especificações do estágio em diversidade.

“Descrição: Pluralidade cultural no âmbito das instituições educativas. Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural. Pluralidade étnica e sócio-educacional dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri” (p55)

Licenciatura: Educação no Campo PPC 2014

Gestão do curso (coordenador)

“Função: Acompanhar e gerenciar o desenvolvimento global das atividades do curso, representar o curso nos órgãos colegiados superiores, presidir o colegiado do curso, realizar concursos e organizar os editais de seleção dos alunos, representar o curso nos fóruns regionais e nacionais de Educação do Campo, participar das reuniões técnicas promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), promover a discussão contínua do PPP do curso, visando ao seu amadurecimento, presidir o NDE do curso, gerenciar os recursos financeiros do curso e providenciar a logística para a realização das atividades do curso” (p. 28)

Unidades Curriculares

Teorias de Currículos

“Ementa: Teorias de currículo: diferentes conceitos e perspectivas. O processo de elaboração dos currículos: relações de poder, conflitos, disputas e alianças. Questões normativas e legais na definição dos currículos. Seleção de conteúdos e formas de organização do currículo. Propostas curriculares: pressupostos teóricos, possibilidades e limites na sua operacionalização. Currículo e inclusão escolar. O papel da/o professora/or na definição do currículo. O currículo escolar e a distribuição desigual do conhecimento na escola. O currículo como campo de possibilidades: na escola e fora da escola” (p.45);

Didática

“Ementa: Trajetória histórica da Didática. Docência na sociedade contemporânea. Docência em escolas rurais e do campo. Desafios e possibilidades na educação do campo. Finalidades sociais da educação e compromisso ético. Processos de ensino e aprendizagem. Relação conteúdo e forma. Materiais pedagógicos, métodos e técnicas de ensino em análise. Planejamento e avaliação. Relação professora/or-aluna/o-conhecimento. Estratégias pedagógicas para a inclusão da pessoa com deficiência” (p.47)

Culturas afro-brasileira e indígena

“Ementa: Relações raciais e racismo no Brasil. Relações interétnicas e identidade étnica no Brasil. História da África e dos povos africanos. História da América e dos povos indígenas. Populações e culturas afro-brasileiras e indígenas e a construção da sociedade brasileira” (p. 48)

Políticas Educacionais

Ementa: “Legislação e políticas educacionais ao longo da história da educação brasileira. Estado, políticas públicas e educação no Brasil. Políticas sociais de inclusão. O direito à educação e a participação da sociedade. O público e o privado na educação brasileira. Organização do sistema educacional brasileiro: legislação, competências federativas, níveis e modalidades de ensino. Políticas de financiamento e de avaliação da educação” (p. 53).

Tabela 1. Aspectos referentes à diferença cultural

Observando os dados apresentados na Tabela 1, pode-se destacar que não foram identificados nos PPCs dos cursos de Letras Português/Espanhol, História e Geografia dizeres diretos que mencionam as questões/provocações sobre diferença cultural ou diversidade, cabendo apontar que, no documento da Licenciatura em História, são apontados os debates sobre a desigualdade sociocultural no Vale do Jequitinhonha. Embora resguardadas as limitações das análises possíveis nos documentos escritos, muita inquietação foi causada pelo sublinhamento da desigualdade e na sua associação com a diversidade regional e no papel da Universidade como fator de enfrentamento aos efeitos da desigualdade. Tal constatação nos remete à discussão,

frequente em nosso meio, que coloca em relevo a desigualdade, como pauta política, relegando a diferença ao trato privado, esvaziando o espaço social dos impactos do seu apagamento e do silenciamento das reflexões sobre a temática.

Em contraponto aos demais planos, destaca-se que, apenas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, é ofertada a disciplina Língua Brasileira de Sinais, sendo que, nos outros cursos, é ofertado pelo currículo apenas os “fundamentos da Libras”. Ainda nesta perspectiva, pôde-se identificar que somente o curso de Pedagogia oferece uma disciplina que trata da educação especial e inclusiva. Nestes dois casos fica evidente a preocupação dos gestores em incluir a temática da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e, pode-se inferir, que o objetivo é atender às determinações legais que se colocam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), assim como no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

No que se refere às questões dos gêneros e das sexualidades, constatou-se a completa omissão dos gestores institucionais no que tange inclusão das temáticas nos planos pedagógicos, uma vez que, dentre os seis projetos analisados, apenas dois abordaram, em seus textos, a diversidade e as questões de gêneros e sexualidades: Pedagogia (UFVJM, 2012) e LEC (UFVJM, 2014).

No PPC da Pedagogia (UFVJM, 2012) foram explicitados os seguintes aspectos: a) Objetivos Específicos - “Instrumentalizar o pedagogo para desenvolvimento e organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais formais e não-formais, percebendo a importância do trabalho com a diversidade e a educação inclusiva” (p.10); b) Perfil do Egresso- “Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, entre outras” (p.13); c) Competências e Habilidades, “Incorporar as ações pedagógicas à diversidade cultural, étnica social e religiosa da sociedade ao qual está inserida”(p.14) e “Capacidade para atuar no processo de escolarização indígena, respeitando a particularidade e diversidade cultural, promovendo o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena”(p.15).

No PPC da LEC observou-se a explicitação de um título na bibliografia da disciplina “Teorias de Currículos”, o qual se refere ao trabalho pedagógico com gêneros e sexualidades: “FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. Corpo, gênero e sexualidade. Petrópolis: Vozes, 2003” (UFVJM, 2014, p. 46). Ainda sobre o projeto da LEC, é importante apontar que essa foi a única licenciatura que apresentou no seu projeto uma disciplina direcionada para as questões étnico-raciais: “Culturas afro-brasileira e indígena”.

Outro aspecto que merece destaque é a carência de explicitação dos conteúdos relacionados às identidades não hegemônicas, à diferença cultural e aos aspectos particulares de determinadas culturas, assim como a ênfase à base epistemológica da

formação, parecem acentuar que tais questões pertencem ao campo privado e pouco, ou nada, perpassam o ensino. Ou, ainda, permitem inferir que a transversalidade desses conteúdos não precisa ser formalizada nos projetos. A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, pôde-se observar que a fonte escrita não congrega todos os sentidos. A nossa experiência e as leituras que realizamos nos atentam para o fato de que, na formalização escrita daquilo que discutimos, pensamos ou projetamos, muito se perde ou adquire novos sentidos que podem, inclusive, escapar àquilo que almejamos registrar. Sabemos, portanto, que os projetos analisados são, apenas, o que a escrita possibilitou registrar e, dessa forma, no processo de reconstrução permanente do que neles se encontra proposto, novos sentidos certamente são incorporados e/ou refeitos.

No entanto, refletimos, também, que as escolhas feitas no momento da construção de um projeto pedagógico revelam muito das concepções que norteiam as nossas ações na formação dos sujeitos: quem são estes sujeitos? Qual o sentido da educação que deve ser mobilizada na sua formação? Quais são os aspectos centrais a serem considerados no espaço-tempo desta formação? A construção de um projeto para a formação desses sujeitos, portanto, não se constitui em um espaço de neutralidade ou ausente de reflexões e de escolhas sobre o que pode, ou não, compor os itinerários formativos aos quais eles estarão submetidos. A importância e a responsabilidade na construção do projeto pedagógico sobrelevam-se, à medida que, por definição, um instrumento que, intencionalmente, possibilita atribuir sentidos à ação educativa.

3 | CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Os projetos pedagógicos analisados evidenciam o caráter predominantemente técnico da formação docente e, embora sinalizem a importância de uma formação docente que dê conta das demandas emergentes no campo da atuação profissional, não explicitam como tal objetivo será alcançado. Esta visão técnica da formação docente, é ressaltada, mais presentemente, nos objetivos, perfil do egresso e no ementário. Ao apontarem os sentidos da formação e a organização curricular nos fazem supor a perspectiva da formação concernente à ideia de que “quem sabe, sabe ensinar”.

Nos projetos em tela, os exíguos conteúdos relacionados às identidades não hegemônicas, à diferença cultural e aos aspectos particulares de determinadas culturas e grupos, assim como a ênfase à base epistemológica da formação, parecem acentuar que tais questões pertencem ao campo privado e pouco, ou nada, perpassam o ensino. Ou, ainda, permitem inferir que a transversalidade dos conteúdos que se destinam ao enfrentamento das múltiplas discriminações e silenciamentos das culturas e grupos minoritários ou subalternizados não precisa ser formalizada nos projetos que estruturam a formação.

Assim sendo, as análises preliminares permitem inferir que a construção de um projeto de formação, neste contexto, os projetos pedagógicos das licenciaturas da FIH, apresenta como desejável um egresso/profissional professor capaz de lidar com a diferença. Entretanto, tal projeto de formação não se materializa nas escolhas feitas em relação aos conteúdos selecionados para compor o currículo. Além das inquietações em relação ao preenchimento das lacunas verificadas na formação inicial, as nossas observações nos permitem supor que no espaço-tempo da formação docente têm sido apenas referendados os saberes que os estudantes trazem consigo ao ingressar nas licenciaturas, fazendo prevalecer concepções sobre o “outro” que favorecem a manutenção das discriminações negativas.

Em relação aos gêneros e sexualidades, o apagamento das discussões no espaço de poder dos currículos, implica a permanência dos machismos, dos heterossexismos e o silenciamento das variadas formas de violência, sobremaneira às populações não consonantes aos gêneros e sexualidades hegemônicas. Dessa forma, a nosso ver, tais questões, negligenciadas no espaço formal, são deixadas em um espaço transversal ideologizado, do qual emergirão apenas alçadas pelas iniciativas individuais ou em situações de conflito.

O foco das propostas pedagógicas, conforme leitura dos projetos, é cumprir com o objetivo de proporcionar condições para o desenvolvimento de recursos humanos para a região dos Vales, diante da constatação dos déficits educacionais profundos e multifatoriais e formar profissionais docentes aptos a colaborar para o combate de assimetrias educacionais que dificultam a inserção social dos alunos de Ensino Médio não apenas na educação de Nível Superior, mas também no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. 2002. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. 2005. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. 2015. Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____. & MOREIRA, A. F. (orgs). **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2006.

HALL, S. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, maio/ago. 2006. p.285-372.

MACEDO, E. & COSTA, M. Z. Currículo e diferença no contexto global. **Anais do XIV Endipe**. CD-ROM. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2008.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

SANTOS, B. de S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**. São Paulo, Cedec, 1997.

SKLIAR, C. Alteridades pedagógicas. O...¿ Y si el outro no estuviera ahí? In: **Educação & Sociedade**. Dossiê “diferenças”. Campinas: CEDES, n. 79, ano 23. p. 85-123. ag. 2002.

UFVJM. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História. Diamantina, 2011a.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol). Diamantina, 2011b.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia. Diamantina, 2011c.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês). Diamantina, 2011d.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Diamantina, 2012.

_____. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação no Campo. Diamantina, 2014.

A EXPANSÃO DA MODALIDADE EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LICENCIATURA

Luís Fernando Correia

Claretiano - Centro Universitário. Batatais/SP.

Célia Regina Vieira Souza-Leite

Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto/SP.

RESUMO: O presente artigo foi extraído da tese de Mestrado em Educação Física, realizado em 2017. Trata-se de um recorte que aborda a “Expansão da modalidade Educação a Distância na formação de professores de Educação Física com graduação em Licenciatura. O objetivo principal proposto foi apresentar a evolução da EaD no contexto de formação de professores de Educação Física em cursos de graduação em Licenciatura. A pesquisa bibliográfica de materiais já publicados sobre o assunto, a maioria por meio do acesso digital, livros, monografias, teses, artigos e dissertações, possibilitou abordar a temática formação de professores de Educação Física na EaD. Os resultados atestam a expansão contínua das matrículas por EaD nos cursos de Educação Física, graduação em Licenciatura e que a evolução tem ocorrido através das vagas ofertadas pelo incentivo de ações políticas do Estado, pela fomentação de interesse do setor privado e, sobretudo, pela tutela da UAB que contribuiu para a ampliação e a democratização a educação superior no país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física. Modalidade EaD. Formação de professores. Licenciatura.

THE EXPANSION OF THE MODALITY EAD IN TRAINING LICENSING PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: This article was extracted from the Master's thesis in Physical Education, held in 2017. This is a clipping that addresses the “Expansion of the Distance Learning modality in the formation of Physical Education teachers in their graduations. The main objective proposed was to present the evolution of distance learning in the context of training of physical education teachers in graduate courses. The bibliographic research of materials already published on the subject, mostly through digital access, books, monographs, theses, articles and dissertations, made it possible to address the subject of formation of physical education teachers in distance learning modality. The results attest to the continuous expansion of the distance learning enrollment in the physical education degree courses and that the evolution has occurred through the vacancies offered by the incentive of State political actions, by the fomentation of interest of the private sector and, above all, by the tutelage, from UAB - Open University of Brazil that contributed to the

expansion and the democratization of higher education in the country.

KEYWORDS: Physical education. Distance Learning modality. Teacher training. Graduation.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo foi extraído da tese de Mestrado em Educação Física, “EaD em Educação Física: formação, gênero e inserção no mercado de trabalho”, o qual aborda a formação e atuação de docentes de Educação Física Escolar egressos da modalidade EaD, sobre as questões de gênero no contexto educacional.

No entanto, esse estudo traz um recorte da dissertação “A expansão da modalidade educação a distância na formação de professores de educação física em licenciatura” que teve como objetivo principal apresentar a evolução da modalidade EaD no contexto formativo de professores de EF em licenciatura.

Não houve pretensão em comparar ou questionar a formação dos docentes, ou até mesmo, analisar a eficiência da referida modalidade educacional, mas destacar essa expansão como uma quebra de paradigma em relação às dúvidas e preconceito sobre esse recurso educacional.

Para Matthiesen e Gemente (2012), a partir da expansão das tecnologias de comunicação e informação a modalidade EaD tornou-se mais reconhecida e, desenvolvida com mais eficiência em decorrência dos vários recursos disponibilizados para melhorar e qualificar esse tipo de ensinamento à distância.

No contexto da educação, houve enorme expansão em velocidade contínua, permitindo-nos afirmar que essa modalidade está ligada com a formação de professores de EF. A pesquisa apresenta a formação docente em todos os seus aspectos até alcançar o foco do estudo que é a formação em EaD voltada para a EF escolar.

A EaD, utilizando os recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ganhou representatividade técnica com rapidez, além de disseminar conhecimento e enorme facilidade nos processos educacionais. Não se pode negar a importância dessa modalidade de ensino para a educação, frente às inovações tecnológicas e pedagógicas que vêm adquirindo e desenvolvendo, a cada dia, mais competência e capacidade de absorver a crescente demanda de novas inscrições.

Em pleno século XXI, estamos de fato na sociedade da informação e do conhecimento. Neste contexto, a modalidade EaD, sob a égide das novas tecnologias, surge como uma alternativa viável à sociedade atual, rompendo com o estigma da reprodução e repetição do saber sem questionar, sem refletir, mas ao contrário, vem trazer uma cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o consumo desnecessário; em suma, tornar-nos capaz de reconstruir e reestruturar o saber como forma de estimular a nova forma de repensar a aprendizagem (POZO, 2002).

Neste recorte, o escorço aborda a EaD como uma ferramenta que possibilita

a formação de professores que não disponibilizam de tempo e recursos próprios para realizar um curso presencial. Discorre sobre a formação de professores em EF, concomitante a evolução da licenciatura.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de materiais já publicados sobre o assunto, a maioria por meio do acesso digital, livros, monografias, teses, artigos e dissertações. A experiência vivenciada como professor EF e o contato com alunos no curso de graduação em Licenciatura EF motivou a realização do estudo, considerando a modalidade EaD adequada a superar o fator tempo que, maioria das vezes, acaba por limitar a carreira.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A carreira do professor tornou-se objeto de pesquisa e de debate, principalmente no que se refere a algumas dificuldades, barreiras que estão presentes nessa época. O termo formação remete a vários modelos, mas em se tratando da educação, pode-se construir um conceito prático. Primeiro, imperativo que se defina o que é formação (SAVIANI, 2009).

A formação de professores de EF está amparada legalmente pelas Resoluções nº 01/2002 e nº 07/2004, ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE), e conferem diploma de licenciado (CNE, 2011).

Darido (2003) ao tratar das questões da formação profissional considera que o currículo das faculdades que preparam os profissionais da área de EF, de maneira geral, predominam as disciplinas técnico-esportivas, levando os profissionais a uma ausência de embasamento teórico, resultado que implica na transformação da prática dos professores. Os primeiros cursos de licenciatura em EF enfatizavam apenas a formação esportiva mecanicista, distante da realidade concreta e, identificada com valores do esporte institucionalizado.

Conforme observa Darido (2003), a expansão dos cursos de licenciatura na modalidade EaD traz novos elementos para o cenário acadêmico em geral e, de forma mais específica, à EF, área onde a sua presença, embora ainda discreta, já se faz presente. Com o avanço dos cursos na referida modalidade, uma das preocupações mais pungentes passa a ser com a geração de subsídios capazes de garantir, com um grau satisfatório de excelência, a formação pedagógica dos profissionais que atuarão na Educação Básica.

De acordo com a autora, importa aprender a ensinar, e para que isso ocorra, “o conhecimento teórico é fundamental pois fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem” (DARIDO, 2003, p. 26).

Darido (2003) realça o aumento exacerbado de faculdades de EF e a queda da qualidade de ensino em decorrência da absorção do pessoal docente sem preparação para exercer suas atividades. Desta feita, mudanças foram providenciadas e houve

implementações curriculares para formar o aluno numa perspectiva mais ampla, ou seja, a formação profissional em EF saiu da zona de conforto e partiu para a teoria, valorizando o conhecimento científico para dar embasamento nas tomadas de decisão do profissional da área.

Miranda (2013) argumenta que o campo da formação de professores deveria ser contínua, pois trata-se de um longo processo de desenvolvimento profissional. De modo mais amplo, a formação é um recurso social e econômico indispensável e não limita a formação universitária, pois busca incessantemente a eficiência e não se encerra como processo formativo.

Pode-se abordar a formação do professor de diferentes maneiras, em decorrência das determinações legislativas, das novas formas de estruturação, propostas curriculares e parâmetros que sugerem mudanças em todos os níveis do ensino.

Concepções e referenciais teóricos variados, norteiam as diferentes correntes que estão a serviço de uma EF que articule as múltiplas dimensões do ser humano. No entanto, apesar das reformas curriculares, essa nova proposta não se consolidou na prática pedagógica de alguns professores, as mudanças não acrescentaram alterações significativas ao modelo já utilizado.

A formação inicial do educador é a trajetória que ele percorre desde o momento em que inicia a escolarização até a sua conclusão no ensino superior, quando o professor terá adquirido a qualificação profissional mínima e a certificação, habilitando-se legal e tecnicamente para o exercício profissional. Deve-se, então, preparar o professor para assumir seu papel e seu mundo de trabalho, para se inserir numa sociedade multicultural e enfrentar desafios diversificados e desconhecidos, com o objetivo de compreender qual será o seu campo de atuação profissional (MIRANDA, 2013).

As exigências atuais são enormes, o futuro professor depara com inúmeras dificuldades, mas deve aprender a lidar com a realidade, a fim de diminuir o impacto com o exercício da profissão. Aprender a ser professor, sob esse enfoque, não é uma tarefa que se completa após o estudo de um vasto conteúdo e de técnicas para a sua transmissão; é uma aprendizagem que se constrói por meio de situações práticas, principalmente aquelas problemáticas, que exigem o desenvolvimento de uma atitude reflexiva por parte do professor, o que vai além da aplicação de conceitos e procedimentos.

Ainda conforme Miranda (2013), quando se trata da prática, o modo como os professores aprendem a ensinar é muito importante, ou seja, é necessário problematizá-la para iniciar o processo de reflexão docente, pois, deparar-se na prática, com situações-problema contribuirá para que o professor compreenda o seu processo de formação, inclusive como aprender e ensinar.

A reflexão sobre a prática exige dos futuros professores a busca por conhecimentos específicos para atuar com um perfil de aluno ainda pouco conhecido, além de forçar o professor-formador a capacitar-se para orientar a docência neste nível de ensino. É um procedimento contínuo, especial aos cursos de EF, uma necessidade de reflexão

permanente sobre o perfil de professor que está se formando (MIRANDA, 2013).

3 | LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2015 a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que define as DCN para a formação inicial em nível superior, assim compreendida: cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. Esta normativa passou a ser a nova base legal dos cursos de formação de professores no país (BRASIL, 2015).

Dessa forma, todos os cursos de licenciatura deveriam se adequar às orientações definidas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, até 1º de julho de 2017. Diante desse quadro, e sendo uma decisão em nível nacional, as referências sobre a licenciatura em EF feitas neste texto já estão pautadas nesta nova resolução (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define que ao longo do processo de formação “deverá ser garantida a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (MARTINS, 2015, p. 54).

No âmbito da graduação em EF e das suas possibilidades de diplomação, pode-se entender que os seus cursos de licenciatura preparam para o magistério com base em uma matriz curricular constituída por um corpo de conhecimento da educação, da escola, da docência e da prática pedagógica. Porém, a esta base formativa, associa-se o conjunto de saberes e práticas da EF, e garantir o domínio das teorias, práticas, procedimentos e atitudes próprias da docência nessa área, distribuídas nas dimensões biológica, cultural, didático-pedagógica e técnico-instrumental do movimento humano (MARTINS, 2015).

Consoante, os cursos de Licenciatura em EF devem ser estruturados considerando os conteúdos programáticos específicos da área. Isto posto, enfatiza-se que os conteúdos específicos da EF devem ser devidamente contextualizados na formação do licenciado, objetivando a docência na educação básica. A formação superior em EF, de licenciatura tem avançado.

A expectativa é que as características da licenciatura em EF se consolidem, ainda mais, na medida em que as 400 horas de estágio curricular supervisionado garantam aos estudantes vivenciar situações de ensino-aprendizagem explorando as dimensões teórica, prática e investigativa da docência nesta área.

Nesses estágios, o objetivo a ser alcançado é a vivência/experimentação da aplicação do conhecimento sobre o desenvolvimento humano, incluindo os indivíduos com deficiências, além dos saberes específicos da dimensão pedagógica dos conteúdos específicos da EF. O licenciado em EF também pode atuar na educação superior, observada a legislação específica em termos de titulação acadêmica.

O quadro 1, apresenta as características gerais do Licenciado em EF.

Base Legal da Formação	Resolução CNE/CES nº 7/2004 conjugada à Resolução CNE/CP nº 2/2015 e às normas complementares do exercício profissional.
Identificação	Professor de EF
Duração do Curso Superior	4 anos (mínimo) e 3.200 horas.
Campo de Intervenção Profissional	Instituições de Ensino de Educação Básica
Foco da Profissão	Docência da componente curricular EF na Educação Básica. Docência de conteúdos de formação profissional na Educação Superior. Pesquisa na área e em área correlatas.
Categoria e distribuição de Emprego	Público e Privado, em todo o Brasil.
Registro no Sistema CONFEF/CREFs	Licenciado em EF.

Quadro 1 – Características gerais do Licenciado em EF (1999 a 19/4/2015).

Fonte: CONFEF (2015).

De acordo com o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) a licenciatura necessita de uma formação superior voltada para as atividades de ensino/docência e de prática pedagógica, sem negar os conhecimentos diversos e específicos das diferentes áreas de conhecimento.

4 | A EXPANSÃO DA MODALIDADE EAD NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo Nogueira (2014), o Ministério Brasileiro de Educação, em 2005 criou a Universidade Aberta (UnB) através do decreto nº 5.622/2005, que coloca a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diferentes. Vale ressaltar que a regulamentação da EaD, surgiu oficialmente, reforçando, sobremaneira, o que já vinha sendo proposto, no Artigo 80 da LDB.

A oportunidade oferecida pelo EaD, não só para o curso de EF licenciatura, mas conseguiu levar, novamente, para as salas de aula muitos “leigos profissionais”, que até então exerciam, e ainda exercem, a profissão em diversas escolas brasileiras. O profissional com pretensões de crescimento em sua área de atuação encontra recursos necessários, bastando conciliar sua prática profissional com a dedicação aos estudos e a administração de seu tempo. De acordo com a pesquisa de Nogueira (2014), a EF está entre os cursos mais procurados nessa modalidade de estudo.

Ainda conforme Nogueira (2014) é salutar essa modalidade à distância ao trazer soluções plausíveis sobre as questões que envolvem a cultura e a educação no país, haja vista os mecanismos tradicionais utilizados nos cursos presenciais. Ressalta-se que não é intenção comparar essas modalidades, mas especificar os resultados

positivos e valorizar as tecnologias disponibilizadas e, que tanto auxiliam para o desenvolvimento do trabalho que envolve colaboração e interatividade.

No final de 2005, a Universidade de Brasília ampliou a sua participação no Programa Pró-Licenciatura, denominado um programa de formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. No período de 2005 a 2006, a Universidade de Brasília apresentou um aumento substancial na oferta de cursos a distância (AMARO, 2013).

Em julho de 2007, a FEF/UnB abriu inscrições para o primeiro vestibular de Educação Física na modalidade a distância no Brasil, com a oferta 200 vagas para a Universidade Aberta do Brasil (UAB1) e, simultaneamente, a oferta única de 410 vagas para o Programa Pró-Licenciatura.

A primeira oferta iniciou em outubro de 2007, em diferentes estados, de 2007 a 2011, alcançou abrangência em oito estados brasileiros, chegando às regiões norte, nordeste, centro-oeste e sudeste do país. Em 2007, foram atendidas turmas nos estados de São Paulo, Paraíba, Alagoas e Bahia.

A segunda oferta, 2009, 2º edital (UAB2), incluiu o estado de Goiás, Minas Gerais e Tocantins. O último ingresso, (UAB3) em 2011, com uma nova fase de expansão do curso, tiveram aprovado três novos polos, um em Minas Gerais e dois em diferentes municípios do Mato Grosso (AMARO, 2013).

Essa modalidade de ensino foi institucionalizada no Brasil em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, desde então, foram exaradas uma série de normas para regulamentá-la e conferir maior segurança jurídica para sua oferta e, conseqüentemente, a fim de favorecer a exploração desse novo mercado. Desde então, a formação de professores tem sido alavancada pela profusão de vagas por EaD e, sobretudo, pelos subsídios estatais na expansão do ensino superior privado, sob a argumentação da urgência que o Brasil tem de qualificar esses profissionais (BRASIL, 2011).

Para Tori (2010, p. 20), a tendência atual é “convergir aprendizagem eletrônica e convencional, rumo a uma coexistência harmoniosa entre presencial e virtual, em variadas proporções, na educação do futuro”. E quanto maior for a combinação entre as modalidades, ou seja, à medida que cursos tradicionais passarem a utilizar mais recursos virtuais e cursos EaD incorporarem maior número de atividades presenciais, será cada vez mais complicado separá-las.

Nunes (2009) corrobora aduzindo que as possibilidades educacionais a distância são uma realidade e uma mudança de comportamento dos novos estudantes. Não é uniforme e nem fácil, pois o aluno deverá ter uma mudança de atitudes e valores no seu comportamento diante do seu aprendizado. O autor destaca ainda que uma das dificuldades é que nem todos têm esse acesso às tecnologias e às informações necessárias para um bom aprendizado à distância.

Os dados indicam que de 2006 para 2017, o setor privado teve um aumento

expressivo em comparação ao setor público nos cursos de Licenciatura em EF, levando em considerações os cursos ofertados pelas instituições de ensino superior. Percebe-se que houve constante crescimento na quantidade de cursos presenciais na rede privada de ensino superior. Em 2006, foram oferecidos 240 cursos de EF, já no ano de 2015, esse número era de 498, crescimento de 107,5% (NUNES, 2009).

Soares et al (2016) citam estudo de Pereira, realizado em 2010, para constatar a evolução da EF, modalidade EaD, na sociedade contemporânea. Esta evolução ocorre no campo científico e no mercado mundial esportivo, alcançando patamares que representam essa modalidade de ensino em constante desenvolvimento e, com possibilidades de ampliar ainda mais nos próximos anos.

Segundo Soares et al (2016) o campo da EF e suas manifestações se encontram em franco crescimento, tanto no campo científico, quanto no campo fitness, no contexto do mercado mundial esportivo e no espaço escolar. Desta forma, acredita-se que uma possível expansão do campo da EF possibilita oportunidades aos professores licenciados para atuarem em sala de aula, em pequenas e grandes escolas.

Observa-se, portanto, um crescimento da demanda por profissionais e professores de EF, pois o campo apresenta necessidades também interiorizadas em pequenos municípios, necessidades que exigem um alcance mais amplo das universidades, alcance esse que, pode materializar-se por oferecer formação por meio da modalidade EaD.

Assim, parece ser uma boa estratégia de formação de licenciados em EF no Brasil, pois percebe-se que ainda há diversos professores sem formação adequada que dificilmente ingressarão em cursos superiores em universidades públicas por vias da modalidade presencial, caso não seja oportunizada essa possibilidade por meio da EaD (SOARES et al., (2016).

Infere-se que essa modalidade pode possibilitar a formação de novos professores de EF para a escola, visto sua ampliação gradativa. É considerada um suporte para a oferta dos cursos de Licenciatura em EF na modalidade EaD da Universidade de Brasília, em face de estudos incipientes realizados até o ano de 2016.

Pimentel (2013), em relação as características da expansão dos cursos de Licenciatura em Educação Física no contexto do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), analisou a experiência do curso, apontando tendências de desenvolvimento na oferta de cursos de Licenciatura em Educação Física no contexto da política nacional de professores a distância e do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A autora destaca que o curso de EF, modalidade EaD do Pró Licenciatura parece ter sido projetado em consonância com Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, sendo uma proposta que oportunizou a formação de novos licenciados para o Brasil, justificando-se enquanto uma política pública que tem condições de ser adotada novamente, a fim de, cumprir novos objetivos de formação de professores (PIMENTEL, 2013).

Conforme Amaro (2013), tomando como base o aprimoramento da EaD, o Sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de graduação. Para isso, o sistema objetiva estabelecer fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais.

Conforme os dados de 2017 do Censo da Educação Superior, os cursos na área geral de Educação totalizam 745.611 matrículas por meio de EaD. Desse total, o curso de Pedagogia detém o maior quantitativo (430.115), seguido pela formação de professores de Educação Física (74.498), a sétima colocação na classificação geral dentre os cursos de graduação a distância (BRASIL, 2018).

A dinâmica de expansão do ensino superior no Brasil é marcada pelo avanço do setor privado. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) confirmam que a educação superior brasileira é uma das mais privadas do mundo (BRASIL, 2018).

Amaro (2013), afirma que a EaD, enquanto modalidade de ensino ofertada por meio da Universidade Aberta do Brasil, pode ser entendida como um programa impactante que possibilitou a ampliação do acesso à educação superior e contribuiu para a democratização da educação superior quando se expande e chega a regiões longínquas de um país de dimensões continentais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto no decorrer da pesquisa, entendemos ter alcançado o objetivo proposto que foi apresentar a evolução da modalidade EaD no contexto formativo de professores de EF em licenciatura.

Percebemos através do referencial teórico que a formação em EaD vem proporcionando bons resultados, além de ajudar a desconstruir aquela tradicional imagem de ensino fácil. Ao contrário desse estigma, constatamos a aceitação positiva de a EaD disponibilizar mais oportunidades para o aluno alcançar os objetivos de aprendizagem e capacitação profissional.

A realização dessa pesquisa possibilitou perceber a EaD no Brasil como uma importante modalidade de ensino e que contribuiu na ressignificação no campo de formação de professores brasileiros, principalmente, aos cursistas de EF. Dessa forma, a EaD por meio da UAB torna-se um programa impactante que possibilita a ampliação do acesso ao ensino superior e na democratização, visto que se expande e alcança regiões distantes em um país de dimensões continentais.

A relevância da pesquisa se traduz em destacar a evolução da modalidade EaD na busca pela formação de professores de EF em cursos de graduação em Licenciatura. Essa expansão atesta que a grande maioria dos cursistas, sem distinção, buscam uma formação universitária, ainda que por meio de uma modalidade questionada, no início, como algo diferente e complexo.

A limitação da pesquisa esbarrou nas produções que ainda não são abrangentes,

visto que são poucos os autores a tratar das questões de formação em EaD, em especial, na área de EF e sua expansão na oferta de formação docente em Licenciatura.

Concluiu-se, portanto, a EaD como uma ferramenta que possibilita a formação de professores em EF que não disponibilizam de tempo e recursos suficientes para realizar um curso universitário presencial. Concomitante, justifica-se a evolução da graduação em licenciatura.

REFERÊNCIAS

AMARO, Rosana. Licenciatura em Educação Física a Distância no Brasil: um panorama da formação de professores. **III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning**, Pavilhão do Conhecimento, Parque das Nações, dezembro 6 e 7, 2013. Disponível em: <<http://lead.uab.pt/OCS/index.php/CLB/club/paper/view/171>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

_____. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

MARTINS, Iguatemy Maria de Lucena. (Org.). Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. **Intervenção profissional e formação superior em Educação Física: articulação necessária para a qualidade do exercício profissional**. S/L., Sistema Confef/Crefs, 2015.

MATTHIESEN, Sara Quenzer; GEMENTE, Flórence Rosana Faganello. O ensino do atletismo no curso de licenciatura em Educação Física à distância: desafios e possibilidades. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**. Campinas, 2012.

MIRANDA, Simone de. Formação inicial do professor de Educação Física. **XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE**, de 23 a 26 de setembro de 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba – PR., 2013. p.1-14.

NOGUEIRA, Cintia Elisa Rodrigues. **Educação a Distância**. v. 4, n. 1, p. 133-142, . Batatais, 2014.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. Cap. 1. p. 2-8. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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. p.143-155.

SOARES, Jitone Leônidas et al. Revisão integrativa das produções acadêmicas sobre o curso de EF na modalidade a distância – EaD. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. p. 990-1002.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.

LIMITES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO

Silvana Elisa de Moraes Schubert

UTP/FAEL/PMA-PR

Araucária/PR

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

UTP/PR

Curitiba/PR

RESUMO: Este capítulo é um resumo da tese de doutoramento de Silvana Schubert sob orientação da professora Dr^a Maria de Fátima, que teve como objeto a formação de professores para a educação bilíngue de surdos nas políticas de inclusão e a superação do colonialismo histórico enfrentado por esses estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Investigamos as políticas no período de 1990 a 2017, a partir de documentos oficiais e manifestos dos movimentos sociais, bem como na realidade do trabalho e formação dos professores de surdos em Curitiba e Região Metropolitana. Buscamos subsídios no Método da Economia Política e nas categorias políticas, como ações no seio da sociedade de classes, totalidade como imbricamento entre a realidade e as políticas, abordamos inclusão na perspectiva crítica, destacamos que a Educação bilíngue requer conhecimento sobre os surdos e não apenas o uso de duas línguas na escola; e colonialismo como subalternidade, sujeição do outro e imposição do poder.

Identificamos que os limites e possibilidades de superar o colonialismo estão no bojo dessas políticas mas apenas favoreceram os debates sem avançar na garantia da Libras como língua de referência para os surdos brasileiros e nem formação adequada aos professores, direito negado às gerações de surdos o que evidencia necessidade de revisão das políticas inclusivas na formação e a soma das lutas nesse sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores para educação de surdos; Políticas de Inclusão; Bilinguismo; Educação bilíngue e Colonialismo.

TEACHER TRAINING LIMITS AND POSSIBILITIES FOR BILINGUAL DEAF EDUCATION: OVERCOMING COLONIALISM

ABSTRACT: This chapter is a summary of Silvana Schubert's doctoral dissertation with the guidance of the Professor Dr. Maria de Fátima, which had as objective the teachers training for bilingual deaf education in the inclusion policies and the overcoming of the historical colonialism faced by these students in teaching-learning process. We investigated policies from 1990 to 2017, based on official documents and manifestos of social movements, as well as on the reality of work and training of deaf teachers in Curitiba and the Metropolitan Region. We based this study on the Political Economy Method and political categories, such as actions

within the class society, totality as a link between reality and politics, we addressed the inclusion theme in the critical perspective, highlighting that bilingual education requires knowledge about the deaf and not only the use of two languages in school; and colonialism as subordination, subjection of the other and imposition of power. We identified that the limits and possibilities of overcoming colonialism are in the midst of these policies but only favored the debates without advancing the guarantee of Libras as a reference language for the Brazilian deaf and neither adequate training for teachers, this right is denied to deaf generations, which shows the need of a revision of inclusive policies in training and the sum of struggles in this regard.

KEYWORDS: Teacher training for deaf education; Inclusion Policies; Bilingualism; Bilingual Education and Colonialism.

INTRODUÇÃO

Historicamente os surdos lutam pelo reconhecimento enquanto cidadãos e garantia da LS (língua de sinais) como língua de referência principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Essa historicidade é tensionada por avanços e recuos políticos, educacionais e sociais.

Para dar relevância ao tema consideramos os dados do IBGE que faz uso do termo deficiência auditiva para as pessoas que não ouvem, o que desconsidera identidade, experiências visuais e uso da língua de sinais assegurados no Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). Os dados do IBGE (2010), apontam 5,09% de deficientes auditivos no Brasil e das pessoas com deficiência auditiva ou surdez em idade escolar e matriculados na escola 74% frequentam a educação inclusiva com AEE (atendimento educacional especializado) em contraturno. Por isso consideramos se a formação inicial e continuada de professores prepara para o trabalho e assegura conhecimentos necessários para a educação das pessoas surdas.

Delimitamos o período nos anos de 1990 a 2017 em virtude de que a década de 1990 foi marcada por grandes conferências internacionais e políticas educacionais inclusivas com destaque para a educação e formação de professores. O marco final está no ano de 2017, com a análise empírica e o ano em que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), teve como proposta de redação o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, o que inseriu a educação dos surdos nos veículos de comunicação do país.

Com esse recorte temporal interrogamos os limites e possibilidades presentes nas políticas de inclusão para que a educação bilíngue se efetive e de que modo podem contribuir com a formação de professores para a educação básica de surdos superando o colonialismo na formação educacional dos surdos brasileiros. Neste estudo consideramos as categorias inclusão, colonialismo, bilinguismo e política.

A categoria inclusão é analisada na perspectiva crítica, por entendermos ela não considera a totalidade dos sujeitos e das instituições. Oliveira (2004), destaca que a

inclusão omite as lutas de classe e isso se apresenta na produção e distribuição de educação para a escola pública, para as minorias, as classes trabalhadoras e para os incluídos como são os estudantes surdos. Inclusão tem sido muito utilizada pelos organismos internacionais no cenário mundial, responsabilizando as sociedades, as quais assumem cada vez mais o papel do Estado nas lutas pela justiça, “igualdade” e solidariedade.

Ao tratar do colonialismo, destacamos que não é apenas cultural, mas identifica-se quando não é garantido acesso e apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade, que se instala a semelhança dos processos históricos vividos ao longo dos últimos cinco séculos em que povos foram invadidos, subalternizados pela extração de suas riquezas materiais, subsunção e solapamento das suas culturas e interesses que lhes eram estranhos. É um processo de manifestação pelo poder em estratégias organizadas onde o capitalismo se desenvolveu.

O colonialismo na educação de surdos, possibilita identificar as imposições da perspectiva clínica à essas pessoas principalmente no processo de ensino-aprendizagem, quando subalterniza as oportunidades e mascara a realidade normalizadora em nome da educação bilíngue em LS (Língua de Sinais) e LP (Língua Portuguesa). A luta pela educação bilíngue e formação de professores percorrida, apresenta trajetórias debatidas, disputadas, revistas e não concluídas, por isso destacamos que as categorias bilinguismo e educação bilíngue não se referem apenas ao uso de duas línguas no mesmo espaço nas estratégias de ensino e ao ir além há que compreendê-las como realidade a ser trabalhada para a superação.

Entendemos como Kosik (1976), que a primeira observação da realidade nada mais é do que um todo caótico. Portanto, buscamos analisar a totalidade na educação de surdos e a concepção de bilinguismo e educação bilíngue, para tanto, buscamos a totalidade no conjunto das políticas e sua relação com a educação em geral, mas também nas particularidades da educação de surdos nas políticas de inclusão nacionais, internacionais e do Estado do Paraná e nos documentos elaborados pelos movimentos sociais dos surdos. Compreendemos a contradição que se apresenta nos projetos antagônicos no seio das relações sociais, no movimento entre as ações e a realidade da formação dos professores e estudantes.

Consideramos a categoria política como ações no seio da sociedade (de classes) e destacamos não apenas o conjunto de leis (esse é uma das manifestações da política), mas as ações gerais transformadas (ou não) em documentos legais. Consideradas as questões iniciais de pesquisa, apresentamos o estudo sobre as políticas e a formação do professor para surdos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Para Marx (1996), o trabalho humano é processo formativo e no conjunto das

relações sociais nos educamos e nos deseducamos. Nessa compreensão analisamos a formação do professor para surdos tratada nas políticas do período de 1990 a 2017.

Destacamos que a educação para surdos esteve historicamente vinculada a educação especial. No século XIX segundo Mazzotta (2011, p.29), estão os primeiros registros do atendimento para deficientes. A formação se pautava nos trabalhos manuais, sem investimentos na formação acadêmica. No século XX essas instituições destacavam-se como espaços acolhedores e assistenciais, voltados para tratar as deficiências e incapacidades.

Os surdos tratados e compreendidos pela deficiência, tiveram sua educação organizada em três abordagens ou filosofias que consideramos interdependentes e não superadas, 1) o oralismo onde os surdos eram trabalhados com métodos reabilitadores, normalizadores com uso dos resíduos auditivos e a formação do professor estava baseada no trabalho de treino e reabilitação da fala, sujeito as determinações clínicas. O oralismo faz parte de uma proposta de integração que se fortaleceu no Brasil na década de 1970, onde qualquer pessoa com deficiência deveria adequar-se ao que a sociedade oferecia na escola ou nos demais espaços sociais. A filosofia oralista resultou em insucesso escolar para os surdos e condições subalternizadoras pela impossibilidade para muitos de desenvolver a fala oral.

A segunda abordagem destaca-se pela tentativa de superação do oralismo principalmente para os surdos que não desenvolviam bem a oralidade, trata-se da 2) Comunicação Total (CT), com o uso de todos os recursos possíveis para o ensino, utilizava-se língua de sinais, amplificação sonora, oralidade, escrita; e outros. A CT mesmo compreendida como inclusiva, não superou a integração, pois subordinava a LS a estrutura da língua oral. O professor continuava a ensinar nos mesmos moldes, sujeitando-se a imposições clínicas para o trabalho e a formação de base não se modificou.

A terceira abordagem destaca-se pela ideia de 3) Bilinguismo, que estruturado para a educação trata-se da filosofia ideal para os surdos valorizando a LS como língua de referência desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino. O bilinguismo em sua essência não se efetivou e na falta dele há limites para alcançar uma proposta bilíngue de educação. O bilinguismo para surdos envolve mais do que a inserção de duas línguas na escola, precisa refletir em educação bilíngue. A proposta de educação bilíngue teve seu início em 1960 com as descobertas da linguística e foi implementada na Suécia e Noruega em 1980 e 1984 com sucesso.

Fernandes (2003, p.116), ao falar em educação bilíngue e bilinguismo, nos diz que o bilinguismo ideal para as crianças surdas está no acesso precoce a LS. Segundo McCleary (2009, p.30-37), na educação bilíngue, a LS e L.P, são línguas presentes em todas as atividades da instituição e a LS é a base para a aprendizagem e desenvolvimento da L.P sem prejuízo. A educação bilíngue envolve duas línguas, recursos visuais, respeito a pessoa surda e suas características, considera a cultura, identidade e língua de sinais como língua de referência para os surdos.

Essas compreensões dos autores estão presentes nas políticas inclusivas principalmente na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, mas os recuos também se acentuam. Há contradições expressas com o direito ao bilinguismo e ao mesmo tempo permanência da perspectiva clínica no ensino e na formação dos professores. Para apresentar as manifestações e contradições organizamos as ações em três períodos entre 1990 a 2017.

1º PERÍODO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO- ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS MUNDIAIS 1990 A 2000

Do ponto de vista crítico, nesse período há dois grandes projetos em disputa, o primeiro é a educação defendida como direito exarado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) e por se tratar de um direito constitucional é inalienável e exige ser assegurado e garantido para todos. Em decorrência desse princípio o surdo tem direito ao bilinguismo, entretanto, quando o direito é administrado e não reconhecido na totalidade, há risco do movimento inverso entre Incluir e separar, ofertar Libras ou rejeitar mediante solicitação dos pais ou ofertar educação pelo vínculo intérprete-surdo e não como educação bilíngue real.

O segundo projeto é a educação como prestação de serviços que responde aos interesses do capital, apresentada nas políticas neoliberais¹. No Brasil esses dois projetos estão em disputa e se apresentam na ambiguidade da legislação vigente. Dentro desses projetos encontramos nesse primeiro período a forte presença de Ongs e filantropia, além da proposição de métodos flexíveis de ensino. Na década de 1990 no Brasil, as disputas entre o direito e os serviços estão muito presentes nas políticas.

Nesse 1º período destacamos influências do Banco Mundial, CEPAL, e importantes documentos da UNESCO em Declarações pela inclusão e contra a discriminação; entre importantes documentos destacamos: a aprovação da Libras no Paraná e 1998, a Portaria nº 1.793 (MEC, 1994), aprovação da LDB 9394 (BRASIL, 1996), o Documento “A educação que nós surdos queremos” (1999), Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000). Referentes ao Paraná temos: Lei nº 12.095 (BRASIL, 1998), que reconheceu a Libras no Estado e ainda instruções e resoluções.

Na década de 1990 a educação convive com conceitos de performatividade, resultados, avaliações e formação em massa nas licenciaturas. Os slogans de inclusão estão no cenário mundial e o Brasil assume compromisso nas conferências mundiais pela qualidade e inclusão.

Em 1994 a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no item 19 ressalta que a LS é essencial para a comunicação de surdos. Neste mesmo ano o MEC publica

¹ Neoliberalismo é uma corrente político-econômica implantada nos países ocidentais como resposta à crise de 1970, centrada nos princípios de desregulamentação da economia, minimização das intervenções do Estado, privatização e incentivo à competição para obtenção de lucros. Tem grande influência na formulação de políticas sociais.

a Portaria nº 1.793 (MEC, 1994), e considera na complementação dos currículos de formação de docentes a inserção da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (1994, art. 1º). A disciplina deveria ser inserida nos cursos de Pedagogia e estender-se as demais licenciaturas e cursos de psicologia. No artigo 3º da mesma Portaria recomenda-se formação e especialização para as diferentes áreas da educação especial.

Ainda em 1994, é publicado o documento da Política Nacional de Educação Especial, que orienta para o processo de integração instrucional, com estudantes com deficiência que apresentassem condições de acesso em classes comuns. Essa política favoreceu a manutenção de serviços em espaços especiais de todo tipo: filantrópico, público-privado e outros na modalidade especial, além da integração em espaços comuns, já garantido na LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), sem modificações significativas.

No ano de 1999 houve um Congresso no Rio Grande do Sul em que foi redigido o documento “A Educação que Nós Surdos Queremos”, nele foram registradas as especificidades educacionais dos surdos e o que esperavam das ações governamentais.

Quando a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), foi aprovada trouxe um capítulo sobre educação especial e formação de professores mas sem apontamentos sobre os surdos e suas especificidades de ensino-aprendizagem. No ano de 1998 pela Lei 12.095 (PARANÁ, 1998), reconheceu a Libras e propôs formação para os professores com inserção da disciplina de Libras no currículo das áreas da saúde e humanas, sem implementação real da política.

No ano 2000 a Lei 10.098 (BRASIL, 2000), fala das barreiras socialmente criadas e da importância da LS para os surdos bem como outros recursos para a acessibilidade, mas nada direcionado à educação. Observa-se no período a apresentação do bilinguismo no discurso social e com ele a emergência da LS entre muitas contradições. As ações pedagógicas continuavam com ênfase na fala, o que favoreceu a abertura de dois mercados, um de formação para uso da Libras e paralelamente desenvolvimento crescente do mercado clínico com tecnologias normalizadoras de ponta como o Implante Coclear.

Nesse 1º período há estudos sobre o insucesso escolar dos surdos e ao mesmo tempo, campanhas e slogans de inclusão em consonância com os interesses dos organismos internacionais. Nas escolas paranaenses havia formações de curta-duração em Libras, professores iam ao INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos – primeira instituição brasileira para surdos, fundada em 1857 no Rio de Janeiro) para cursos de formação para aprender e disseminar a Libras. O INES enviava profissionais para realizar palestras e cursos nas diferentes regiões do país formando instrutores surdos e intérpretes de Libras.

2º PERÍODO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A DEFESA DO BILINGUISMO PARA SURDOS - IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 2001-2008

O século XXI destaca-se pela privatização e mercantilização do setor público e a educação é assunto do comércio internacional, como oportunidade de negócio e sujeita aos pressupostos normativos do economicismo. Período rico em debates e lutas dos movimentos sociais dos surdos pela educação de bilíngue e a LS como língua de referência para as crianças surdas o que resultou em novas políticas. No Brasil em cumprimento às resoluções das conferências internacionais, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003.

Os debates sobre a educação de surdos e formação de professores consideravam a ausência do bilinguismo e denunciavam que as crianças surdas eram pouco expostas a LS, com interações insuficientes na família e acesso tardio e complexo a essa língua na vida e na escola, obrigados a aprendizagem de duas línguas ao mesmo tempo com defasagens significativas no processo de ensino-aprendizagem em comparação às crianças ouvintes na mesma idade, agravado pela falta de formação adequada aos professores. Esse destaque encontra suporte na revisão de literatura principalmente nos estudos de Fernandes (1998 e 2006).

Dos documentos do período, destacamos os mais importantes em relação ao objeto como a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que reconhece a Libras como língua oficial brasileira regulamentada no Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que em 2006 inclui a Libras como patrimônio histórico, cultural e língua materna dos surdos brasileiros.

O período traz importantes documentos do MEC como a Resolução 02/2001 (MEC/CNE/CEB, 2001), que afeta o direito do surdo de se educar em LS e assegura o direito dos de escolher educação sem uso da Libras para o filho surdo (Questão que já estava presente na Declaração dos direitos humanos e manteve-se no artigo 22º do Decreto 5626 de 2005) e fala da formação de professores com respeito a diversidade e as necessidades especiais e no artigo 18º diferencia o professor especializado e o professor capacitado. Em 2003 é lançado o Programa de educação inclusiva e o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008), que fala sobre AEE e a dupla matrícula para oferta de serviços, o que desperta no Paraná debates sobre as instituições público-privadas mantidas pelo Estado.

Apesar da Lei da Libras não ser uma política de formação de professores mas de inclusão, permitiu aos movimentos sociais dos surdos a luta pela formação adequada dos professores. O MEC abriu consultas públicas para regulamentação no Decreto 5626 (BRASIL, 2005), e aprovou o primeiro curso de Pedagogia Bilíngue em 2005 que foi aberto em 2006 no INES (O curso é hoje um diferencial em relação a formação de professores, mas ainda não tem ampla difusão, há aproximadamente 12 polos no Brasil com Pedagogia Bilíngue), também aprovou o curso de Letras-Libras e abriu editais para o exame de proficiência em língua de sinais (PROLIBRAS), que avaliou

professores e intérpretes de Libras no país por um período de dez anos.

No Paraná o Processo 730/2003, Resolução 02/2003 (PR, 2003), asseguram a inclusão do surdo com apoio no AEE em contraturno, no artigo 2º destaca a necessidade de formação continuada aos professores de surdos para o bilinguismo e temas que falam sobre os sujeitos. Pela Deliberação 02/2003 (PARANÁ), o professor de surdos tem que comprovar domínio de Libras, e embora não tenhamos encontrado essa realidade nas instituições o documento no artigo 19, destaca que o Estado oferta aos surdos a Educação bilíngue LS-LP.

O ano de 2008 marca o cenário nacional com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, destaca um professor pronto para a inclusão desde a formação inicial. Se a educação bilíngue de surdos está assegurada nos documentos, a ambiguidade da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), traz a ideia de incluir e conviver e isso se reflete na implementação da política (MEC/SEESP, 2008), que embora cite a importância do Decreto (BRASIL, 2005), seu objetivo é colocar a inclusão em prática.

Para afirmar a educação inclusiva de surdos insere-se na educação o intérprete educacional (IE), que de início trouxe muitos conflitos pela falta de formação acadêmica dos trabalhadores IEs e falta de regulamentação da profissão, os surdos lutavam para que o IE tivesse formação adequada ao nível de ensino em que estava trabalhando. Esse segundo período foi rico em produções e políticas mas não superou a integração. Esse movimento de ir e vir das políticas não possibilitou a efetivação do bilinguismo para surdos como direito, nem possibilitou a formação adequada de professores para esse trabalho, mas assegurou serviços especiais garantindo adequações para minimização das desigualdades.

Se o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) fala sobre espaços educacionais bilíngues, a Política Nacional Inclusiva diz que o ideal é que todos aprendam no mesmo espaço, com isso depara-se com o risco de recuo do pouco que foi conquistado para a educação de surdos, pois essa política solicita uma formação de professores cada vez mais genérica, que segue no terceiro período.

3º PERÍODO: AVANÇOS E LIMITES DA INCLUSÃO NO SENTIDO DO BILINGUISMO - 2009-2016

No terceiro período nos deparamos com avanços, recuos e limites das políticas no sentido do bilinguismo. Nos anos 80 e 90 o Estado do Paraná disseminava e investia em ações bilíngues, mas após 2008 com a inclusão posta a luta é para manter o pouco que foi conquistado.

Observamos que no caminho para a implementação de políticas bilíngues, há movimentos por espaços inclusivos. Para os surdos a situação se agrava pela a) hegemonia da L.P sobre a LS, b) pela realidade de que é na escola pública que o Estado apresenta e avalia a acessibilidade (mesmo que pelos interesses que

lhe convém), c) pelas imposições clínicas sobre as educacionais, d) pela falta de professores formados para o trabalho com surdos e; e) porque maior parte dos surdos é pertencente a classe trabalhadora e não da elite.

Para compreendermos as contradições acompanhamos a realidade apresentada na Resolução 04/2009 (MEC/CNE/CEB), que responsabiliza o professor do AEE pela execução dos planos de ensino e instrução ao professor do ensino regular, o que foi posteriormente desconsiderado na Lei 13.146 (BRASIL, 2015), que entende que todo o professor é formado para a inclusão. Com a inclusão legitimada não se separa o professor especialista e capacitado, no entanto a ambiguidade aparece no artigo 28º em que fala da necessidade de formação para o trabalho no AEE e formação para intérpretes e professores de apoio.

Para os professores a Resolução 02/2015 (MEC/CNE/CP), traz mudanças mas nada referente a educação especial ou bilíngue, cujo público já não é tão específico. A formação que se espera para o professor é superior e para o AEE, especialização em educação especial. Esse dado foi encontrado na pesquisa onde evidencia-se que dos 40 professores participantes da análise, há 30 com especialização sendo 23 com mais de uma (lato sensu) em diferentes áreas do conhecimento, 19 especializados em educação especial, 7 não possuem especialização e 3 não responderam. A nota técnica 10/2010 (MEC/SEESP/GAB), ressalta que a educação especial precisa estar articulada com o ensino comum, mas desses 40 professores participantes da análise, 18 declararam que não são bilíngues, 6 que estão em desenvolvimento e 4 não souberam responder, apenas 12 afirmaram serem professores bilíngues em LS-LP.

No ano de 2010 a Lei 12.319 (BRASIL, 2010), regulamentou a profissão do intérprete, sem clareza das atribuições e condições de trabalho; em 2010 a Libras foi inserida no inventário das línguas brasileiras, em 2011 a Feneis (2011), denunciou a educação negada aos surdos. Os movimentos sociais se organizavam em defesa dos espaços bilíngues e os doutores surdos em 2012 redigiram uma carta aberta ao Ministro da educação abordando a importância da educação bilíngue para surdos.

Em 2013 foi redigido o relatório pelas Portarias nº 1060 e nº91/2013 com subsídios para a Política linguística de educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa. Em 2014 o PNE (2014-2024), trata na meta 4, estratégia 4.7 da educação bilíngue para surdos e nas metas 15 e 18 a formação dos professores e valorização dos planos de carreira. No ano de 2016 o Decreto 8752 dispõe sobre a formação de professores da educação básica e destaca no artigo 2º, inciso VII a formação continuada direcionada a realidade das instituições.

No Paraná é elaborada a Instrução 20/2012 (SEED/SUED) e a Informação 809/2012 (PARANÁ), que inserem a Libras como disciplina curricular nos anos finais nas escolas de surdos e ensino médio. Esse 3º período nos autoriza a apresentar o tema da redação do ENEM – 2017, sobre os desafios na formação educacional dos surdos e foi essencial para que o surdo fosse percebido socialmente, pois trouxe muitas críticas e polêmicas mesmo entre os trabalhadores da educação.

No Estado do Paraná, foi um ano marcado pela organização de bancas de avaliação de proficiência para os professores, mesmo sem muita transparência dos critérios de avaliação e segundo denúncias dos próprios trabalhadores, sem a provisão do Estado de formação adequada e preparo para essas bancas, retirando das escolas específicas para surdos professores de carreira, o que sugere estudos voltados a essa questão.

Observamos nas políticas os impasses na superação do colonialismo que paira sobre as políticas neoliberais; se a questão estivesse apenas centrada na língua poderia ser resolvido com intensa formação linguística e bancas de avaliação como fez o Paraná, mas embora a língua seja quesito essencial, a educação bilíngue vai além dela, não basta avaliar professores, é necessário formar, preparar, assegurar bases sólidas e garantidas as ações do Estado, averiguar o proveito que se tirou delas.

DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS ÀS TENTATIVAS DE CONCLUSÃO

Por se tratar de um objeto que pouco se discute na perspectiva crítica, fez-se como solicita o método eleito busca e levantamento de produções, das quais 80 correspondiam ao tema e selecionamos as que tinham relação direta com o objeto, sendo: 10 teses, 15 dissertações, 1 carta aberta dos primeiros doutores surdos e 1 dossiê organizado por Fernandes (2014). Analisamos se a formação inicial e continuada para o professor contribui para a constituição de práticas bilíngues, encontramos contribuições e críticas a respeito do tema.

A língua de sinais é apresentada nas produções como instrumento de acesso a língua portuguesa nas práticas e nas políticas de inclusão. Compreendemos que o bilinguismo ainda está em construção e identificamos que embora haja limites na formação de professores para que a educação bilíngue se efetive, é possível encontrar aqueles que modificam práticas e instituições que se modificam para atender as especificidades dos surdos, contudo, não há práticas bilíngues no Brasil e não um modelo bilíngue a seguir e a maioria dos professores são especialistas em educação especial sem muitos conhecimentos das especificidades da pessoa surda no processo de ensino-aprendizagem, a não ser pelas trocas na prática cotidiana do trabalho.

Apontamos como limites: 1) quando a Libras é compreendida como salvacionista na formação dos professores, no entanto, tem caráter introdutório e os professores apesar de desafiados não se sentem preparados para essa proposta bilíngue. 2) Há falta de transparência na formação inicial e ausência de formação continuada; 3) maior parte dos professores na educação básica não são fluentes e não aprenderam Libras na formação inicial, 4) há que se considerar ainda as condições de trabalho, falta de materiais para práticas e interações, e quando apresentam 5) formação é comum que sejam custeadas por eles mesmos, sem apoio do Estado, já que não há

uma proposta bilíngue clara, mas práticas bilíngues.

Apontamos possibilidades de superação do colonialismo a que os surdos tem sido historicamente relegados, 1) pela abertura dos cursos de Pedagogia Bilíngue em 12 polos no país, os quais agregam especificidades desse público ao currículo comum do curso. Também observamos 2) práticas de professores que buscam por si os conhecimentos que necessitam para tornar a apropriação de conhecimentos pelos estudantes surdos acessível e não apenas flexibilizada.

CONCLUSÕES SEM INTENÇÃO DE FINALIZAR

Ao apresentar esse artigo, tivemos dificuldades em sintetizar tantas compreensões e incompreensões, portanto definimos os três períodos apresentados com as políticas mais importantes em relação a inclusão e o quanto os professores tem sido deixados à margem do processo tanto quanto os estudantes surdos.

Compreendemos que as políticas de inclusão refletem interesses de classe e não assentam especificidades como as surdos para a apropriação do conhecimento. Esse trabalho de educar como direito requer compromisso do Estado com a formação de professores e as especificidades de quem se educa. A educação enquanto direito é inalienável e para todos, o que para o surdo solicita a educação bilíngue, mas educação como serviço nos diz que alguns podem ter acesso com qualidade e outros não e é nessa esfera que a sociedade de classes tem se pautado e reflete na formação do professor, que comumente é pertencente a classe trabalhadora.

Ao analisarmos o movimento do objeto constatamos que as políticas de inclusão asseguram mas não garantem o bilinguismo na formação dos estudantes e nem dos seus professores, no entanto, é preciso considerar que são nelas que as propostas de educação bilíngue estão em construção e embora os limites estejam mais evidentes, há possibilidades de superação da realidade a partir da revisão e implementação das políticas na formação e na sociedade.

A formação de professores requer reflexão sobre o bilinguismo, os modos de aprendizagem dos surdos e as concepções que circulam nas propostas educacionais principalmente com base nos países que já a colocaram em movimento e não apenas visando ajustar aos interesses dos organismos internacionais que pregam a inclusão mas desresponsabilizam o Estado em garanti-la.

As organizações metodológicas do professor em segunda língua solicitam mudanças no modo de trabalhar, exigem novas estratégias e conhecimento sobre os estudantes surdos. Encontramos possibilidades de implementação da perspectiva bilíngue no esforço de professores que diante dessa inclusão precária, investem na própria formação, mesmo desassistidos pelo governo porque acreditam que a educação bilíngue pode e vai se fortalecer e essas ações se refletem na sala de aula, na escola e na sociedade.

Observamos também que mesmo em escolas com proposta bilíngue há

professores sem domínio dos processos básicos para o trabalho, o que prova que a formação não corresponde as necessidades educacionais desse público. Não intentamos culpabilizar o professor, pois há interesses ocultos na baixa formação e na omissão do Estado quando não garante a inclusão de direito. Em tempos em que se cobra performatividade, o professor é chamado a autorresponsabilização, autocupabilização e o Estado assume postura de regulador e auditor. Comprendemos que se a formação inicial do professor for garantida com qualidade, esse apresentará maior sucesso e as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de estudante e professor serão superadas com mais facilidade.

Isso também se mostra nas denúncias em relação ao Estado do Paraná de que há professores trabalhando no ensino médio sem formação mínima adequada, por concursos temporários, um fenômeno preocupante diante das especificidades dos estudantes de inclusão. Mesmo diante de tantos documentos, o Estado esbarra nas próprias deficiências mantendo um quadro de professores sem formação, recém saídos do nível em que atuam e possivelmente sem condições da crítica e da prática, questões a serem investigadas.

Se a legislação assegura mas não garante a LS como língua de referência para os surdos, também não a garante na formação do professor. Ressaltamos que a educação não é oportunidade, é um direito que solicita superar a formação deficitária de professores e estudantes da classe trabalhadora e para os surdos demanda formar numa perspectiva bilíngue. Para concluir, mas não finalizar, apontamos que o colonialismo anunciado fica evidente quando professores e estudantes veem a resolução de seus problemas apresentado nas políticas e manifestos na legislação, mas esses não se concretizam na realidade educacional.

Os limites do modo atual de existência à humanização se mostram na formação do professor e nessa perspectiva o surdo e seus professores lutam por não se deixarem excluir. Defendemos a educação bilíngue apontada na Carta Aberta (2012), na qual os doutores surdos destacam que “Querem uma escola que ensine”, e essa escola não é apenas inclusiva. Se para o surdo a educação bilíngue é necessária e possível mas não se estabelece, há risco de fortalecer o colonialismo enquanto questão de classe, o que solicita revisão das políticas de inclusão, lutas para modificações nas ações e acima de tudo exige formação e condições adequadas de trabalho para os seus professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO Nº 5.626**. DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 23.Jan/2017.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 10.Set/2017.

_____. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Dispõe sobre a educação especial e AEE. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em 2.mar/2017.

_____. **LEI N. 4.024.** DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 2.Set/2017.

_____. **DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.** Dispõe sobre o AEE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em 12.Set/2017.

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 26.Mar/2017.

_____. **LEI 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Último acesso em 23. Nov/2017.

_____. **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 12/Maio,2017.

_____. **LEI Nº 10.436,** DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 21.Mar/ 2017.

_____, **LEI Nº 10.098,** DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm> Acesso em 15.mar/2017.

CARTA ABERTA DOS PRIMEIROS DOUTORES SURDOS **AO MINISTRO MERCADANTE-ANO 2012.** Disponível em: < <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOINISTROMERCADANTE.pdf> > Último acesso em 14.Jan/ 2017.

FERNANDES, Sueli de Fatima. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: IDENTIDADES, DIFERENÇAS. CONTRADIÇÕES E MISTÉRIOS.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2003, 202.

_____. **SURDEZ E LINGUAGENS: É POSSÍVEL O DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENÇAS?** (Dissertação) Mestrado em Letras. Área de Concentração- Linguística. 1995. UFPR. 1998.

_____. (Org). **DOSSIÊ EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS.** Sueli Fernandes (Org.). EDUCAR EM REVISTA. Edição Especial nº2/2014 – Editora UFPR – Curitiba – Paraná – Brasil.

FERNANDES, Sueli de F. **Letramentos na educação bilíngue para surdos.** In. BERBERIAN, A. MASSI, g. MORI-de-ANGELIS [orgs.]. Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo. Plexus, 2006.

IBGE. **Censo. 2010.** Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em 4.out/2017.

IPHAN. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016. Disponível

em: < http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf > Acesso em 12 de dezembro de 2017.

INEP. **O que informam os Censos Especiais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censos-especiais>> Acesso em 6.mar/2017.

KOSIK, Karel, **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (I Feuerbach)**. Décima edição. Editora Hucitec. São Paulo, 1996. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira.

MAZZOTTA, Marcos Jose da S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 6ª Ed. 2011.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. UFSC. Florianópolis. 2009.

_____. **PORTARIA N.º 1793, DE DEZEMBRO DE 1994**. Inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> > Acesso em abril de 2017.

MEC/CNE/CEB. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> > Acesso em 8.mar/2017.

MEC/CNE/CEB. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > Acesso em 3.jan/2017.

MEC/CNE/CP. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf > Acesso em 5.jan/2017.

MEC/CNE/CP. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 5.jan/2017.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **MARX E A EXCLUSÃO**. Pelotas: SEIVA, 2004.

PARANÁ. **Lei 12.095 de março de 1998**. Reconhece oficialmente a Libras no Estado do Paraná. Disponível em:<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=2626&codItemAto=17854> > Acesso em 23. Ag/2017.

PARANÁ/ CEE. **PROCESSO N.º 730/03. Deliberação Nº 02/03**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica. Disponível em: < [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf) > Acesso em 15.Mar/2017.

PARANÁ/ SEED/SUED. **Instrução 20/2012**. Matriz curricular para o ensino de 6º a 9º e ensino médio. Disponível em: < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf> > Acesso em 12/Jan/2017.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das NEEs. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso 12.Jan.2017.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A (TRANS)FORMAÇÃO NA REALIDADE DOS EDUCANDOS DA EJA: CUIABÁ 300 ANOS

Angélica Kury Barros

(SME/CUIABÁ) – angelicaejtan@gmail.com

Loedilza Milicia da Silva

loedilza10@gmail.com

Marilene de Souza Carvalho

(SME/CUIABÁ) – marycarvalho27@gmail.com

Zeile Lima de Oliveira Silva

(SME/CUIABÁ) – zeidemalima@gmail.com

RESUMO: O programa de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Cuiabá, EJA/CAMPO, é quem planeja, organiza e ministra os momentos de formação, que iniciou a partir de 2011. A necessidade da formação contínua dos profissionais da rede municipal de Cuiabá tem objetivo de promover a formação permanente dos profissionais da educação que atuam na EJA, por meio de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes e temas emergentes e na perspectiva dos trezentos anos da fundação do município de Cuiabá, afetam o cotidiano da sala de aula, propiciando espaços temáticos de diálogos e reflexões, contribuindo no aprimoramento e melhoria do processo de ensino e aprendizagem, centrado na metodologia educacional da concepção dialética e embasada na dialogicidade de Paulo Freire, buscando uma relação do eu com

o outro e com o mundo. A prática educativa adotada pela EJA pauta-se na pedagogia de projetos em conformidade com Hernandez (1998), que define projeto de trabalho não como metodologia, mas como concepção de ensino na perspectiva de provocar a compreensão do conhecimento que ocorre fora da escola para que se construa sua identidade pessoal. Os resultados obtidos deixam transparecer que o projeto proporciona espaços de diálogos formativos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem da educação ao longo da vida, visando a (re)construção de saberes voltados para os jovens e adultos, e fomenta as discussões de temáticas para a elaboração do Projeto Anual a ser consolidado na prática educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Professores da EJA; Educação.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta de formação continuada para gestores e educadores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma ação decorrente da implementação do Projeto de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT. A formação na rede municipal, voltada para a modalidade, começou em 2011 a

partir do entendimento e avaliação da equipe EJA, verificando que era necessário propiciar estudos específicos sobre a modalidade. Foi verificado que seria construtivo retomar estudos sobre a base legal, o embasamento teórico e metodológico, pois tais conhecimentos atuam na melhoria da oferta, da organização curricular e do atendimento da modalidade pelas Unidades Educacionais.

Assim, a SME passou a realizar a formação organizando momentos e espaços no início do ano letivo com a Semana Pedagógica e também no decorrer dos bimestres com as Rodas de Conversa.

As temáticas abordadas nas formações são escolhidas no contexto da especificidade para a modalidade da EJA, pois se entende que o currículo da EJA deve estar sempre contextualizado com a vivência do estudante enquanto cidadão de direito e dever na sociedade. Os momentos de formação são planejados, organizados e ministrados pela Equipe da EJA/CAMPO/PJU/SME que, por meio de formações técnicas, direcionam o Projeto de Trabalho e o Plano Anual da Unidade Educacional em perfeita sintonia com as bases da Matriz Curricular de Referência, da Política Educacional, das Diretrizes da EJA/SME, das Diretrizes e Resoluções Nacionais e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educacional.

A modalidade da EJA na rede municipal contempla as especificidades de atendimento em diversos setores como: alfabetização de idosos em centros de convivência (CCI), EJA Urbano e EJA do Campo. Em 2011, as temáticas estudadas e dialogadas durante a formação foram sobre a Legislação Nacional da EJA e das Diretrizes e Políticas da Rede Municipal de Ensino. No ano de 2012 o foco central do processo formativo foi a retomada da proposta de reformulação da Matriz Curricular da EJA. Em 2013, a formação abordou como tema os Direitos Humanos bem como o aprofundamento e a reflexão sobre as temáticas tratadas no processo de formação da modalidade dos anos anteriores e a prática pedagógica das unidades da rede municipal de Cuiabá que atendem a EJA.

No ano seguinte, a temática de 2014 versou sobre “Diálogos entre os atores sociais da EJA e do Campo”, vindo de encontro às necessidades avaliadas e sugeridas pelos educadores sobre seus anseios, com formações coletivas e nas especificidades das áreas de conhecimento por meio de oficinas. Nesse ano foi realizado o I Seminário de Educação de Jovens e Adultos, congregando toda a modalidade e suas especificidades contando com a presença da Prof^a. Dra. Analise de Jesus da Silva, da Faculdade de Educação do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para dialogar com os atores sociais da EJA e do Campo, sobre o Direito à Educação de Jovens e Adultos. O seminário culminou com as apresentações dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas unidades escolares.

Já em 2015, a temática trabalhada foi “A Constituição do Humano nos Diversos Espaços de Vivências Sociais”, vista a partir do contexto educacional que exigiu compreendermos o que é diversidade. Uma compreensão do ponto de vista filosófico, antropológico e histórico que fundamentaram as ações pedagógicas. Considerando

essa temática, foram realizadas as oficinas pedagógicas para todas as áreas de conhecimento com consultores externos, as quais coadunam com os princípios da Educação ao Longo da Vida, do trabalho como princípio educativo e ancorado na Pedagogia da Autonomia. Em culminância ao processo formativo, foi realizado o II Seminário de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino, trazendo palestras com doutores de projeção nacional na modalidade EJA, como a Dra. Analise de Jesus da Silva, Dra. Jaqueline Ventura e Dra. Jane Paiva, além da apresentação de projetos pedagógicos desenvolvidos por especificidade na modalidade. Ainda foi realizado o Seminário de Educação no Campo e a Mesa Redonda com a temática “O Idoso e a EJA: para além da alfabetização, a garantia de direito de qualidade de vida e bem estar social”.

Para o ano de 2016, foi constituído o fechamento de um ciclo de formação na EJA, no entendimento em que foi abordado desde a legislação do Direito à Educação de Jovens e Adultos, passando pela constituição da identidade do educando da EJA, os diálogos destes enquanto atores sociais, culminando à sua atuação nos diversos espaços de vivências sociais. Desta forma, a temática escolhida em 2016 partiu do processo formativo dos educadores da Rede Municipal de Ensino no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Economia Solidária, realizado em parceria com o Ministério da Educação/SECADI/TEM/SENAES, UFMT/SEDUC e SME.

Assim, em 2016 trabalhou-se o tema “Questões sócio-político-econômico e a Economia Solidária como ação social”. A escolha dessa temática se deu, primeiramente, em virtude de que os estudantes da modalidade de EJA participam das fases organizativas dos processos eleitorais em nível municipal, estadual e federal. Portanto, essa realidade faz parte diretamente da vida do estudante, pois enquanto cidadão cada um tem o dever e o direito de votar e escolher pessoas que irão representá-lo nos próximos anos, e por isso tem que saber que voto não tem preço, mas tem consequência. O segundo fator que também determinou a escolha dessa temática refere-se à integração com fatores mundiais, contextualizando a crise econômica que atinge desde 2008 os países e, que nos últimos dois anos, essa crise tem atingido diretamente o Brasil, indicada pela queda brusca de investimentos governamentais na economia o que acarreta queda na renda do trabalhador. O desemprego também é outro “fantasma” que anda junto com a crise. Em ano de grandes mudanças na política local, e turbulência econômica, acredita-se que se os educandos aprenderem e assumirem os princípios da Economia Solidária (humanizando as relações, trabalhando coletivamente, criando cooperativas, realizando clubes de trocas de bens e serviços, utilizando feiras e escambo/trocas entre outros), poderá enfrentar essa crise de forma mais equilibrada. A escolha dessa temática também proporcionou desenvolver na prática as aprendizagens construídas durante o curso de especialização, construindo novos conhecimentos.

Para este ano de 2017 a proposta da temática a ser desenvolvida constitui

“Os educandos da EJA como agentes (trans)formadores nos 300 anos da história cuiabana”. Entende-se que o tema proporcionará espaços de diálogos formativos e reflexivos, pois os assuntos serão relevantes e atuais referente ao município de Cuiabá. Uma vez que, a capital de Mato Grosso celebrará em 8 de abril de 2019 seu tricentésimo aniversário. Assim, na perspectiva de um processo formativo continuado e permanente, bem como contextualizado, a equipe EJA/SME juntamente com as unidades educacionais da rede municipal elaboraram a proposta de trabalho na perspectiva de dialogar temáticas referentes aos 3 séculos de existência sócio-política de Cuiabá e o protagonismo de seu povo. Ratifica-se assim, a identidade de uma cidade se constrói pelos seus habitantes, sejam eles de “*chapa e cruz*”¹ ou pelos “*paus-rodados*”² (ALMEIDA, 1999).

Outro aspecto que incentiva tal tema consiste no alinhamento com as propostas de governo do Ilmo. Sr. Prefeito Emanuel Pinheiro, onde o mesmo expôs que tem enorme satisfação em ser o “Prefeito dos 300 anos de Cuiabá” e que atuará numa gestão para marcar tal celebração.

2 | A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A Rede Municipal de Educação de Cuiabá realiza o atendimento do Ensino Fundamental na modalidade de EJA (1º e 2º Segmentos), estando respaldada pela LDBEN que em seu artigo 4º, Inciso IV trata da garantia de “acesso público e gratuito [...] para todos os que não concluíram na idade própria” e está regulamentada pelas Resoluções Normativas nº 01/2012/CME/CUIABÁ e nº 02/2014/SME/Cuiabá-MT.

Neste atendimento a proposta de formação para atuantes da EJA considera questões relacionadas às lutas sociais, pois estas coadunam com as lutas pedagógicas da modalidade. Partindo deste pressuposto, considera-se importante que a educação formal tenha como aporte os princípios da educação popular, propiciando o diálogo libertador e trazendo a relação dinâmica dos grupos populares à realidade em que os estudantes da EJA estão inseridos.

Assim, o projeto de formação para gestores e educadores da EJA da rede municipal foi pensado como processo de emancipação social, pautado na educação popular, como um processo de luta e formação permanente que contribui para a ação dialógica problematizadora, fortalecendo a prática pedagógica dos gestores e educadores, por meio da ação educativa sistemática e dos processos de discussões e reflexões entre os grupos.

A proposta político pedagógica está embasada em uma ação educativa que se fundamenta na experiência de vida do educando. E que, portanto, é preciso que o diálogo se faça presente em todas as ações pedagógicas, proporcionando vivências coletivas de valores, pesquisas e interação com o outro, garantindo a este segmento

1 chapa e cruz: designa o cuiabano autêntico, “puro de origem”.

2 paus-rodados: alcunha dada, em Cuiabá, ao forasteiro que ali procura fixar residência.

social o acesso a cultura letrada.

Portanto, a proposta de formação fundamenta-se nos princípios teóricos da Educação Popular, pautada na Proposta Política Pedagógica da SME instituída pela Escola Sarã (CUIABÁ, 1999), vinculada às Diretrizes Curriculares Nacionais nos termos da LDBEN 9394/96, na Política Educacional e Diretriz da EJA/SME/2010, na Matriz Curricular de Referência da EJA/SME articulado ao Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Educacional.

O currículo da EJA na Rede Municipal de Educação de Cuiabá pretende garantir a educação básica para todos, não apenas como um direito da população e um dever de estado e do município, mas desenvolvendo o potencial do educando da EJA em condições de:

- ✓ Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vive;
- ✓ Desempenhar de modo consciente o seu papel de cidadão no âmbito da família e da comunidade;
- ✓ Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecendo seus direitos e deveres;
- ✓ Valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;
- ✓ Incorporar-se no mundo do trabalho, com melhores condições de desempenho e participação;
- ✓ Exercitar a autonomia pessoal, com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais;
- ✓ Ter acesso a outras modalidades do ensino básico, assim como, a outras instituições que ofereçam oportunidade de desenvolvimento cultural.

Assim, esta proposta de formação continuada para atuantes da EJA, na perspectiva do ensino e aprendizagem ao longo da vida, baseia-se na articulação dos quatro fundamentos da educação, proposto por Delors (2010). **Aprender a conhecer** (adquirir instrumentos de/da compreensão), **aprender a fazer** (para poder agir sobre o meio envolvente), **aprender a viver juntos** (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), e finalmente **aprender a ser** (conceito principal que integra todos os anteriores) com a construção do conhecimento do educando. Pautando-se epistemologicamente na Educação Popular proferida por Paulo Freire (dialogicidade, amorosidade, conscientização, transformação da realidade e do mundo, partir da realidade concreta, construção do conhecimento e pesquisa participante, sistematização de experiências e do conhecimento).

E, por fim, como nos anos anteriores percebeu-se que a Economia Solidária contribuiu com o processo de ensino e aprendizagem na EJA dar-se-á continuidade dessa temática entrelaçando seus dez princípios no decorrer do processo formativo - **Autogestão, democracia, cooperação, centralidade** do ser humano, **valorização** da diversidade, **emancipação, valorização** do saber local, da cultura do saber local da tecnologia popular, **valorização** da aprendizagem e da formação permanentes, **justiça**

social na produção, comercialização, consumo, financiamento e desenvolvimento tecnológico, **cuidado** com o meio ambiente e responsabilidade com as gerações futuras gerações. Entende-se que assim, a escola cumprirá seu papel na formação integral do cidadão.

A escolha do tema “**Os educandos da EJA como agentes (trans)formadores nos 300 anos da história cuiabana**”, possibilitará tratar dos quatro fundamentos da educação proposta por Dellors (2010) dialogando com a perspectiva da educação popular freireana. O tema definido juntamente com os gestores e professores da EJA trará um leque de possibilidades pedagógicas para o projeto de trabalho, pois a partir da prática social busca-se alterar qualitativamente a prática do educando enquanto agente de transformação social. A proposta é que o tema seja desenvolvido durante os anos letivos de 2017, 2018 e finalize em abril de 2019, quando Cuiabá completará seus 300 anos.

Para o ano de 2017, no decorrer dos 4 (quatro) encontros da Formação Continuada para a EJA, as temáticas de formação que serão abordadas darão sustentabilidade ao projeto de trabalho nas escolas que ocorrerá bimestralmente, conforme lista abaixo:

Subtemas a serem articulados por bimestre:

- **1º BIMESTRE**

- Subtema: **Cuiabá e sua história, rumo aos 300 anos;**

- Minha história de vida se liga à história de Cuiabá (Produção de conto, poesias ou narrativas sobre a minha historia de vida e o que se agregou à cidade de Cuiabá – história de pau rodado ou de Chapa e cruz) produção individual/ prod. Coletiva;
- História de Cuiabá;
- História do nome de Cuiabá - as diferentes versões;
- Lugares históricos – igrejas, ruas, monumentos, praças e casarões;
- Manifestações religiosas – religiosidade;

- **2º BIMESTRE**

- Subtema: **A cuiabania: formação do povo cuiabano, suas manifestações linguísticas, lendárias, artísticas e culturais;**

- Língua e culinária. (Linguajar Cuiabano – língua e cultura);
- Grupos étnicos que formaram o povo cuiabano;
- Lendas cuiabanas;
- Arte e cultura Cuiabana (músicas, danças, artesanatos);
- Culinária cuiabana;
- Vestuário – moda;

- **3º BIMESTRE**

- Subtema: **Cuiabá - As transformações do espaço geográfico e as questões de sustentabilidade socioambiental;**
 - Localização - cidades vizinhas, região centro oeste, estados vizinhos, países fronteiriços;
 - Clima e vegetação, sustentabilidade;
 - Infraestrutura - Ruas, água, esgoto, grandes avenidas, bairros novos, casas populares, novas escolas;
 - Água e lixo – meio ambiente e sustentabilidade – preocupação com as futuras gerações;
 - Modernidade/Tradicional;
- **4º BIMESTRE**
 - Subtema: **Desafios econômicos: de arraial à Metrópole de 300 anos;**
 - Resgates das principais atividades econômicas desenvolvidas pela nossa cidade;
 - Moeda em tempos antigos - comparação da moeda e seu valor;
 - Desafios: desemprego, trabalho informal, qualificação profissional;
 - Geração de emprego, renda e empregabilidade (novas profissões);
 - Principais formas de economia da cidade;
 - As empresas que fomentam a economia cuiabana;
 - Os diferentes níveis salariais;
 - Impostos, PIB, IDH (índice de desenvolvimento humano);
 - De que forma, ou quais as fontes de entrada de recursos na cidade;
 - De que forma o prefeito investe, aplica e gerencia os recursos públicos;

3 | DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Objetivo Geral

Promover a formação continuada dos profissionais da educação que atuam na EJA, por meio de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes, sobre temas emergentes que neste ano o tema esta pautada na perspectiva dos trezentos anos de fundação de Cuiabá, propiciando espaços de diálogo e reflexões, contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos específicos

- ✓ Ofertar formação continuada aos educadores/gestores que atuam na EJA partindo do prisma da educação ao longo da vida.
- ✓ Articular o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, o planejamento e as

diretrizes da SME;

- ✓ Construir coletivamente projetos integrados que consigam atender às capacidades da Matriz Curricular de Referência para EJA da rede municipal de ensino;
- ✓ Analisar e problematizar aspectos relevantes das Bases legais da EJA e sua articulação com os saberes populares e científicos contidos na proposta da modalidade e sua co-relação com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em que atua.

A proposta de formação continuada da EJA é uma atividade inerente às ações do Projeto de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT. Entende-se que realizar formação continuada propicia momentos de estudo, de trocas de experiências, de discussões, reflexões e planejamento da prática pedagógica. A Formação Continuada aqui tratada é direcionada as Equipes Gestoras e aos profissionais das Unidades Educacionais da rede municipal que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este momento proporciona espaços profícuos de diálogos formativos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem da educação ao longo da vida, visando a (re)construção de saberes voltados para jovens e adultos, bem como, fomenta as discussões de temáticas para a elaboração do Projeto Anual a ser consolidado na prática educativa.

A formação proposta pela equipe da EJA/SME consiste em um processo de orientação para o planejamento do ensino e aprendizagem na unidade educacional. Pautado em uma metodologia educacional na concepção dialética embasada na dialogicidade de Paulo Freire. Assim, a prática educativa adotada pela EJA pauta-se na pedagogia de projetos em conformidade com Hernandez (1998) que define projeto de trabalho não como metodologia, mas como concepção de ensino na perspectiva de provocar a compreensão do conhecimento que ocorre fora da escola para que se construa sua identidade pessoal. Para Hernández (1988) o trabalho por projeto leva a um repensar a função da escola e potencializa a interdisciplinaridade, favorecendo o conhecimento contextualizado da aprendizagem.

O projeto de formação continuada será desenvolvido durante todo o ano letivo de 2017, iniciando com a Semana Pedagógica nos dias 30, 31 e 01 de janeiro, com a realização da apresentação da nova gestão da SME e encaminhamentos feitos pela equipe EJA/SME conforme demonstra o quadro 01.

TEMA	OS EDUCANDOS DA EJA COMO AGENTES (TRANS) FORMADORES NOS 300 ANOS DA HISTÓRIA CUIABANA	
	30/01/17, 31/01/17	01/02/2017
SEMANA PEDAGÓGICA FORMAÇÃO CONTINUADA EJA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abertura e boas vindas Prof^a Ma. Mabel Strobel Moreira da Silva (Secretária de Educação) Prof^a Esp. Edilene de Souza Machado (Secretária Adjunta de Educação) Prof. Esp. Luiz Batista Jorge (Diretor Geral de Gestão Educacional) Prof. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida (Diretora de Ensino) Prof^a Conye Maria da Silva Bruno (Diretoria de Orçamento e Planejamento) ➤ Apresentação dos resultados da avaliação referente ao Projeto de Formação e ao Seminário 2016 - Feliciano ➤ Apresentação da proposta para o Projeto de Formação/Trabalho de 2017 da EJA e diálogo para a definição do tema com os participantes – Marco Antonio e Loedilza ➤ Definição das temáticas que serão trabalhadas durante os 4 bimestres de 2017 na EJA e apresentação das sugestões para o a abordagem do projeto conforme as áreas do conhecimento - Loedilza 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grupos de Estudo dos textos: “Ensino de história, memória e história local” e “O uso da fotografia em sala de aula” – Gestores/as, Professores/as e Equipe EJA/SME. ➤ Exposição dialogada pelos grupos de estudo sobre os textos estudados - Gestores/as e Professores/as
	Carga horária	04 horas
Carga horária total		08 horas

Quadro 01- Apresentação da nova gestão da SME, definição do tema do projeto de trabalho para 2017 e assuntos tratados na semana pedagógica.

Quadro 1 Elaborado pelas autoras.

Na sequência (Quadro 02) apresenta-se as temáticas a serem articuladas pela equipe EJA/SME com os gestores e professores que atuam nos I e II Segmentos as escolas de EJA e que darão sustentabilidade para a execução do projeto de trabalho na escola no decorrer dos 4 bimestres. A proposta de trabalho nesses encontros parte de uma exposição dialogada pelo/a formador/a responsável que trás assuntos referentes à temática e aponta como as diferentes áreas do conhecimento pode estar abordando em sala de aula, bem como desenvolvendo sua práticas pedagógicas na escola de maneira contextualizada.

No primeiro encontro os participantes da formação formam grupos de estudo,

onde os professores se reúnem nos seguintes arranjos: professores da 1ª fase, da 2ª fase e os demais grupos da 3ª e 4ª fases se reúnem por área do conhecimento. Assim, em grupo, os mesmos escolhem e definem quais capacidades da Matriz Curricular de Referência da EJA podem ser trabalhadas em conformidade com a temática do projeto de trabalho bimestralmente.

Projeto	OS EDUCANDOS DA EJA COMO AGENTES (TRANS)FORMADORES NOS 300 ANOS DA HISTÓRIA CUIABANA		
FORMAÇÃO CONTINUADA EJA I E II SEGMENTOS	1º Encontro (01/02/17)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ – Cuiabá e sua história, rumo aos 300 anos (Formadora responsável: Loedilza, Marco Antonio e Edilaine) 	04 hrs
	2º Encontro (20/04/17)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ - A cuiabania: formação do povo cuiabano, suas manifestações lingüísticas, lendárias, artísticas e culturais (Formadoras responsáveis: Loedilza, Marco Antonio e Angélica) 	04 hrs
	3º Encontro (26/06/17)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ - Cuiabá - A transformações do espaço geográfico e as questões de sustentabilidade socioambiental (Formadoras responsáveis: Edilaine, Loedilza e Zeile) 	04 hrs
	4º Encontro (25/09/17)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desafios econômicos: de arraial à Metrópole de 300 anos (Formadores responsáveis: Marilene, Loedilza e Angelica) 	04 hr
Carga horária total			16

Quadro 02- Temáticas dos 4 encontros bimestrais de estudo, com seus formadores/as e carga horária.

Quadro 2. Elaborado pelas autoras.

Buscando propiciar aos educadores e gestores, refletir sobre o desafio de atuar sobre o currículo, sobre os saberes diversos e diferentes que possuem, os temas escolhidos a serem trabalhados foram: Um lugar se faz com a história de seu povo; A cidade de Cuiabá vive dos que vivem nela; Os educandos da EJA como agentes (trans)formadores da história cuiabana.

Nessa perspectiva de resgatar a identidade cultural, do nosso povo, serão realizados estudos sobre textos que tratam desta temática, apresentação dos relatos dos estudos, palestras, realizados, slides e filmes que podem ser utilizados para a ação pedagógica. O desenvolvimento deste trabalho tem trazido unicidade ao currículo na modalidade EJA, fortalecido nas ações e práticas pedagógicas interdisciplinares, bem como criado novos conhecimento e entendendo a sociedade como fruto da ação humana que se faz e refaz historicamente. Trata-se de uma constante busca

para trabalhar com a compreensão da realidade, permitindo espaços para a reflexão, abstração, planejamento e ação. Como aponta Gomes, 2011.

“Para ARROYO é possível perceber que ainda temos muito que aprender com a EJA, do que necessitam os educadores para um ensino direcionado e que esses tenham consciência disso. Conhecer a realidade desses alunos, suas culturas e expectativas, partindo desse pressuposto na realização as aulas e atividades. Poder repensar a pedagogia para os jovens e adultos e adequá-la para essa realidade de forma mais próxima dessas pessoas.”

O reconhecimento da cultura, identidade e espaço são categorias essenciais da compreensão do mundo, que visam essencialmente discutir isso a partir de um estudo de historicidade regional e local e constituído pelo nosso cotidiano.

4 | CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A pesquisa encontra-se em andamento, porém o que pôde ser observado até o momento que nossos estudantes estão se mobilizando em resgatar toda nossa cultura nos aspectos da religiosidade, danças, artesanatos e culinária, através de exposição e apresentações, nossas assessorias acompanham in loco todas as manifestações que vem ocorrendo. Nas assessorias realizadas nas unidades educacionais e nos relatórios dos assessores, fica evidenciado que a ação pedagógica tem propiciado um envolvimento dos estudantes, a mobilização para as questões sociais e mudanças de práticas tanto educativas pelos educadores quanto de perspectivas de transformação da realidade pelos estudantes. Desta forma partilhamos dos ensinamentos de Perrenoud (2002):

Um professor reflexivo conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais com certeza são reinvestidos na ação. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa num ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. (PERRENOUD, 2002,p.43)

Pretende se no 3º bimestre trabalhar com a multidimensionalidade do entorno da escola, a partir de uma dada realidade em um território, no cotidiano escolar, seja no seu interior e/ou no seu entorno, como bem nos coloca Arroyo (2009). Este processo de desconstrução de imaginários negativos, de reconhecimento de autoimagens pelo próprio povo e de construção de imagens positivas tem sido um dos aspectos mais pedagógicos do movimento de educação popular.

A reflexão sobre a nossa ação pedagógica ainda tem uma longa caminhada. Ainda compondo este projeto de formação continuada ao final do quarto bimestre as unidades escolares apresentarão os trabalhos realizados com e pelos educandos no III Seminário de Educação de Jovens e Adultos.

Ao final de cada encontro aplicar-se-á uma avaliação de reação com os participantes sobre a temática tratada, a dinâmica de trabalho e a atuação do/a formador/a. As avaliações serão tabuladas e os resultados serão analisados servindo de referência para os próximos encontros, bem como para o replanejamento das formações quando necessário.

Através de avaliações, os educadores e gestores evidenciaram que esta formação continuada tem cumprido seus objetivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M. S. **As vogais do português falado no vale do Cuiabá**. In: AGUILERA, V. de A. (Org.). *Português no Brasil: Estudos Fonéticos e Fonológicos*. Londrina: UEL, 1999, p. 109–124.

ARROYO, Miguel G. **Educação popular, saúde, equidade e justiça social**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 401-416, set./dez. 2009 401.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã: Um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá**, DEP/SME, 1999.

DELLORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: ED.96/WS/9, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maria Tomayno de Melo e SILVA, Luciana Prazeres. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita. pág. 1, parágrafo 4. In CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE Professor).

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**.pág.43 Porto Alegre: Artmed, 2002

CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA PERSPECTIVA DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Cristino Cesário Rocha

movimento, Educação de Jovens e Adultos

CURRICULUM IN MOVEMENT IN THE EJA PERSPECTIVE: A CRITICAL REFLECTION

RESUMO: Há um currículo na rede pública de ensino intitulado “Currículo em Movimento” da Educação Básica do Distrito Federal. O trabalho que proponho é uma reflexão do documento curricular na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no que tange ao processo de formulação e seu desdobramento teórico-conceitual, por meio de análise documental, e estabelecendo o diálogo com as contribuições de Apple (2013); de Silva (2003; 2013); Santomé (1998; 2013); Sacristán (2013), Silva (2015), Santos (2015) e Young (2000). O objetivo é fazer uma leitura crítica do Currículo em Movimento e seu desdobramento teórico-prático, com base em referenciais teóricos que ajudam na elucidação do tema. A metodologia é qualitativa a partir do entendimento Ludke & André (2015) no que tange à pesquisa qualitativa, de maneira a “analisar documentos e demais informações disponíveis”. Conclusão aponta para a emergência de um currículo como práxis que supere a desconexão entre currículo integrado/globalizado e interdisciplinaridade. É inteligível a crença de que ambas podem ser instrumentos que abrem caminhos para a emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: reflexão, currículo em

ABSTRACT: There is a curriculum in the public school system entitled "Curriculum in Motion" of Basic Education of the Federal District. The work I propose is a reflection of the curricular document from the perspective of Youth and Adult Education, specifically regarding the formulation process and its theoretical-conceptual development through document analysis and establishing a dialogue with Apple's contributions (2013), by Silva (2003; 2013); Santomé (1998; 2013); Sacristán (2013), Silva (2015), Santos (2015) and Young (2000). The objective is to make a critical reading of the Curriculum in Motion and its theoretical and practical development from theoretical references that help in the elucidation of the theme. The methodology is qualitative based on the understanding Ludke & André (2015) regarding qualitative research, in order to “analyze documents and other available information”. Conclusion points to the emergence of a curriculum as praxis that overcomes the disconnect between integrated / globalized curriculum and interdisciplinarity. It is intelligible the belief that both can be instruments that pave the way for human emancipation.

KEYWORDS: Reflection, curriculum in motion, Youth and Adult Education

1 | INTRODUÇÃO

Tratar de currículo é algo que se revela de interesse público, pela mesma razão de ser uma dimensão que permeia e perpassa a vida das pessoas em suas diversas trajetórias.

Na discussão em torno do “Currículo em Movimento”, tomando como recorte a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental, busco uma compreensão dos alcances e limites, desse currículo, no diálogo entre e com alguns autores. Parto do marco temporal datado entre 2010 e 2014, em que a via analítica assume seu contorno ético-político.

A complexidade humana e do próprio contexto de produção curricular, de sua circulação e discussão teórico-conceitual, por vezes vivencial, deixa o que falar e o que fazer. Essa noção sugere que as considerações finais são, na verdade, um processo continuado de reflexividade. O que proponho é apenas um olhar, a partir de minha inserção na Educação de Jovens e Adultos, na condição de professor e com aportes teóricos que iluminam a realidade e são iluminados pela própria realidade. O tópico, a seguir, propõe uma incursão em três dimensões: formulação, organização e estrutura do Currículo em Movimento.

2 | FORMULAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO CURRÍCULO EM

Proponho, inicialmente, o caminho do processo histórico-metodológico em que ocorreram ações relativas à avaliação e reformulação do currículo, dinâmica apresentada pelo próprio documento denominado “Currículo em Movimento”, para então chegar a outras questões de igual valor.

2.1 O processo de formulação

É de grande importância considerar, como base dessa reflexão, que não há neutralidade no ato pedagógico, assim como não há no trato de diferentes formatos de currículos. Apple (2013, p.71) traz o seguinte entendimento, que dialoga com o modo de pensar que permeia este texto:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2013, p. 71).

Ao pensar o Currículo em Movimento da Educação Básica Pública do Distrito Federal, a propósito de que não se ensina e nem se seleciona o conteúdo isento de uma ideologia, de uma finalidade, a chegada ao que se intitulou “Currículo em

Movimento” tem seu desdobramento que merece uma reflexão.

A chegada à discussão coletiva sobre Currículo em Movimento ocorreu por meio de uma iniciativa institucional. O Currículo em Movimento (2013, p.18) apresenta um movimento preliminar, assim constituído “discussão no início do primeiro semestre de 2011 com avaliação diagnóstica da versão experimental do currículo entregue no ano de 2010”. Destaco aqui o fato de ser experimental e a abertura a aportes que ajudassem na melhoria do documento.

É possível suspeitar de documentos na área de educação que se afiguram como “experimentais”, principalmente em se tratando de currículo com a densidade histórico-ideológica-ontológica que ele abarca. Ainda neste sentido, experimentos não fortalecem o fazer-pensar como práxis. Pelo contrário, deixa-se a impressão de uma tentativa de ensaio e erro no processo administrativo-pedagógico.

No que tange ao nível de abertura, em que se abre a possíveis contribuições ao texto-base, não tenho dúvida quanto à importância desse processo. O que se problematiza é o perigo de se acreditar que a participação seja uma benesse institucional. Ademais, corre-se o risco de se ter a impressão de participação ampla dos sujeitos educativos e de saberes em um processo institucional que ainda padece do ranço antidemocrático enquanto sistema educacional.

Essa “abertura participativa” pode esconder uma prescrição administrativa prévia, que não incorpora elementos advindos de atores sociais de mudança (professores, estudantes...) e mesmo de movimentos populares. A esse respeito Sacristán alerta que:

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (SACRISTÁN, 2000, p.109).

Ante uma histórica estrutura de controle perpetrada pelo Estado e seu aparato administrativo, há que se atentar para o fato de que nem sempre o que se diz como “participativo”, na ótica de lideranças políticas, seja efetivamente um atributo prático do Estado em sua relação com a sociedade civil. Neste ponto, Sacristán identifica uma postura de controle do Estado, ainda que se utilize a ideia de sugestão:

A ordenação e a prescrição de um determinado currículo por parte da administração educativa é uma forma de propor o referencial para realizar um controle sobre a qualidade do sistema educativo. O controle pode ser exercido, basicamente, por meio de regulação administrativa que ordena como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões (SACRISTÁN, 2000, p.119).

Há uma cultura de dominação, historicamente instituída, que implica relação de poder no contexto escolar público, sendo o currículo também perpassado por esse processo, de tal maneira que Silva (2003, p.16) propõe um entendimento que dialoga:

“o currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder”.

É importante considerar que na produção do conhecimento, da cultura e do currículo, assim como na produção da existência por meio do trabalho humano, essas relações emergem e ressurgem com distintos modos de expressão, sendo o texto marcadamente relacional, com uma marca do poder às vezes imperceptível.

Silva (2003, p.24) amplia o olhar sobre o currículo, que como texto tem seu discurso e seu modo de exprimir poder: “O currículo, visto como texto, como discurso, como matéria significativa, tampouco pode ser separado das relações de poder. Vincular a educação e, particularmente, o currículo, a relações de poder tem sido central para o projeto educacional crítico”. Ter voz e vez faz parte dessa relação, mas é preciso saber como isso ocorre pela via institucional.

O percurso participativo é ponto nevrálgico do processo de constituição do Currículo e, na perspectiva do Currículo em Movimento (2013, p. 18), “em 2011, foram realizadas plenárias sobre o currículo com discussões dos Grupos de Trabalho do Currículo”. Reconhecer vozes que têm algo a dizer é fundamental no processo democrático, mas é a luta que faz a hora e a vez.

De forma processual, foi-se repensado, redefinido e sistematizado o currículo em contexto favorável, sendo a participação uma marca positiva desse processo, como atesta o Currículo em Movimento (2013, p.18), em que pesem possíveis limitações “[...] em 2012, deu-se a continuidade das discussões com os Grupos de Trabalho e a elaboração de uma minuta, organizada por cadernos, denominada Currículo em Movimento, submetida às escolas para validação no ano de 2013”.

Organizar a minuta em forma de cadernos foi e segue sendo um passo da sistemática que requer uma pergunta: quem sistematiza? Saber quem sistematiza tem a ver com a preocupação em saber qual viés teórico-metodológico fica no texto: o consensual? O que e quem legitima o texto?

Aqui não proponho uma sistematização feita de maneira unilateral. O que me parece significativo é que, ao compor Grupo de Trabalho, considere-se a comunidade escolar na composição do Grupo de sistematização. Voz e vez não podem ocorrer apenas na hora da execução, mas também na hora de tecer o seu formato final. Aí a tomada de decisão entra no processo com certo grau de coparticipação e corresponsabilidade. Embora tenha havido a participação de vários segmentos sociais na discussão, ainda é cedo para acreditar em efetivo e amplo processo de democratização da participação.

Aspecto importante acontece em relação à submissão dos cadernos com proposituras curriculares às escolas, para validação em 2013. Quem valida? O documento possui o seu caminho de resposta a essa indagação, de forma que o processo de validação dos cadernos curriculares, se assim podemos dizer, ocorre em níveis distintos, como garante o documento:

Em 2013, o processo de validação do Currículo em Movimento nas CREs e nas unidades escolares da rede pública se deu por meio de formação nas próprias escolas (EAPE nas escolas) e de plenárias regionais que produziram materiais encaminhados à SUBEB para sistematização (Currículo em Movimento, SEDF, 2014, p.18).

É de grande importância fazer a formação na ação, compartilhar experiências em fóruns e pensar o texto curricular em um contexto de discussões coletivas. Esse modo de fazer currículo ajuda no entendimento de que o currículo seja ação pensada e pensamento em ação, talvez essa seja a lógica proposta pela Secretaria de Estado de Educação naquele momento, que se traduz na participação dos distintos grupos e pessoas envolvidas na definição do que hoje se tem como “Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal”.

O contexto conclusivo da sistematização do currículo se deu ainda em 2013, de forma que o Currículo em Movimento (2013, p.19) deixa isso evidenciado no que toca à formulação final em termo textual: “Ainda em 2013, foi feita a elaboração do texto pela SUBEB (Subsecretaria de Educação Básica), a partir das contribuições advindas das instituições educacionais e das CREs, foram materializadas no Currículo da Educação Básica”. A chegada ao texto final teve seu percurso dentro de um processo participativo e que deve ser pensado reflexivamente à sua estrutura e organização, sem perda de sua possível importância para determinado contexto escolar.

A produção cabal em termo textual – formato dos cadernos, ainda que se considere sua permanente avaliação, não são produtos isolados de diversas relações, concepções e práticas convergentes e divergentes. Esse contorno relacional é proposto por Tomaz Silva, que dialoga com um modo de pensar que admite a processualidade histórica conflitiva e não passiva desse documento:

O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto em sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 2003, p.22).

De um ponto de vista pedagógico, é o Currículo em Movimento um produto ainda em construção, em que pese a consolidação de seu formato em Cadernos, por sinal bem elaborados do ponto de vista técnico-político. Essa visão tem que ver com o fato de que, na esteira de Silva (2003), o macrotexto não pode assumir uma forma acabada em um contexto sociocultural, político, econômico, em constante mudança. Desse modo, proponho uma discussão acerca da estrutura do Currículo em Movimento, que não pode ser visto sem a lente da dúvida que faz crescer.

A ESTRUTURA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A estrutura do Currículo em Movimento tem sua organização na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos assim delineada, primeiramente em nível de oferta:

Oferta a EJA em regime semestral. A modalidade atende a toda a educação básica, compreendendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, conforme as seguintes disposições: Primeiro segmento – Anos iniciais (1º ao 5º ano, 1600 horas); Segundo Segmento – Anos finais (6º ao 9º ano, 1600 horas) e Terceiro Segmento – Ensino Médio, 1200 horas (Currículo em Movimento, SEDF, 2014, p. 27).

Um entendimento pode ser esclarecedor: a estrutura e funcionamento da EJA são distintos do Ensino Fundamental e Médio. O modo de lidar com Educação de Jovens e Adultos não pode ter o mesmo tratamento pedagógico e metodológico que se adota ao lidar com crianças e adolescentes, e mesmo com jovens do Ensino Médio. Convém lembrar que essa distinção não tem nada a ver com desigualdade de tratamento, principalmente no que se refere ao financiamento dessa modalidade da educação básica, que não pode estar aquém de outras modalidades.

No que tange aos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias, o Segundo Segmento prima pela lógica das disciplinas tradicionais e horas pré-definidas, isso basicamente identificado nas Diretrizes Operacionais da EJA (SEEDF, 2014-2017, p.25). Além disso, a estrutura é composta por objetivos e conteúdo específicos, o que não escapa de uma forma de organização técnica, ainda que seja em nível de proposição base para outros desdobramentos.

Em que pese a importância das disciplinas (diferentes especializações), o modo como se prescreve o Currículo em Movimento assume o que Michael Young (2000, p.47) chama de currículo apresentado, de perspectiva institucional, assume mais um mundo ordenado em matérias, mesmo que em forma de estudos integrados.

Esse mundo ordenado, muitas vezes pensado mecanicamente, pode ser reproduzido na forma de organização curricular, ainda que se expresse textualmente como “em movimento”. A dinamicidade de um currículo pode ser melhor percebida e efetivada na medida em que este é assumido como práxis, e, mais concretamente, do ponto de vista dos historicamente oprimidos, excluídos e subalternizados.

Do ponto de vista da matrícula nos componentes curriculares e à continuidade em cada Etapa, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos evidencia como se procede:

A matrícula do estudante será por componente curricular, tendo como condicionante a conclusão da etapa anterior em cada componente curricular solicitado. O estudante somente poderá matricular-se no segmento seguinte quando concluídos todos os componentes curriculares do segmento em curso (Diretrizes Operacionais EJA, SEEDF, 2014, p. 18).

Essa dinâmica operacional explicita que cada componente curricular tenha a sua contribuição, tendo o estudante que efetivar sua matrícula de acordo com a

sua demanda pessoal. O fato de só poder avançar para outro segmento a partir da conclusão do anterior deixa a impressão de que se preza por uma visão linear, o antes, o agora e o depois, fracionados.

Há um problema no trato dos componentes curriculares: a ênfase em matemática e português que hierarquiza nível de importância entre eles. As Diretrizes Operacionais deixam evidente essa hierarquia entre componentes:

Em virtude de sua maior carga horária, os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática não poderão ser integralmente ministrados num único bloco, sob pena de terem que acumular mais de duas aulas diárias para cumprimento total de sua carga horária durante os 50 (cinquenta) dias letivos (Diretrizes Operacionais EJA, 2014, p.28).

Estabelecer maior carga horária à Matemática e à Língua Portuguesa pode criar uma sensação, por parte de professores/as e estudantes, de que há um componente curricular mais importante do que outros, gerando até certa disputa do significado entre os vários componentes curriculares.

A Educação de Jovens e Adultos possui seu marco legal amplo, e apenas trago o que as Diretrizes Operacionais indicam em relação à organização dos componentes curriculares:

Os Primeiros e Segundo Segmentos da EJA estão regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB N. 7, de 14 de dezembro de 2010, que no artigo 15 propõe a organização dos componentes curriculares obrigatórios dos anos finais em área do conhecimento, da seguinte maneira: Linguagens (língua portuguesa, língua materna, para populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte e educação física) Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino religioso (Currículo em Movimento, SEDF, 2014, p. 27).

Uma discussão que se pode fazer nesta particularidade é em que medida, no caso da Educação de Jovens e Adultos, esse tipo de organização curricular ainda possa ter força político-social e epistemológica. Mudar de tipologia também não é solução, sem mudar a estrutura e as condições de trabalho em uma nova pedagogia adotada.

O percurso metodológico de formatação do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal teve e tem sua importância. Entretanto, cabe outro percurso que proponho ao lidar com a dimensão do poder presente e atuante nos modos pelos quais se pensa e concretiza o texto em sua forma “acabada”. Alguns elementos são discutidos no tópico a seguir, considerando a via de mão dupla que constitui a proposta curricular oficial.

3 | “CURRÍCULO EM MOVIMENTO” E EJA: DESDOBRAMENTOS PRÁTICO-

CONCEITUAIS

A reflexão sobre o Currículo em Movimento recoloca o que proponho como as condições de participação. Os pressupostos teóricos (2013, p.17) apresentam, como um dos passos programados da construção do documento, um “movimento coletivo de envolvimento participativo”.

É fato que uma ação de nível institucional que leve a cabo uma discussão coletiva, envolvendo distintos segmentos da comunidade escolar, dá um contorno mais democrático à formulação do texto, mas é preciso nos perguntar quais demandas que expressem as vozes dos sujeitos são, de fato, consideradas no texto, seus interesses, anseios e problemas urgentes, e em quais condições de participação e representação.

Fato curioso é que o modo como os agentes institucionais são representados, de maneira muito particular os hierarquicamente de cima, que são nomeados com seus respectivos títulos de posição; já os que estão na ponta do trabalho pedagógico, professores/as e estudantes são sub-representados de forma genérica como “colaboradores”.

Um Currículo Oficial, por mais que tente ser o mais democrático possível e o Currículo em Movimento se afiguram como propostas que se aproximam desse ideário, e não escapam do que Sacristán (2000, p.107) concebe como uma “prescrição oficial de cunho administrativo”.

A contribuição de Sacristán (2013, p. 9) indica ser o currículo intencionalmente posto: “o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”.

O contributo de Sacristán permite entrever que pode haver um jogo de poder subjacente à ação do Estado no campo da educação pública, pois sendo um órgão indutor de políticas públicas, é também ideologicamente controlador das ações e até mesmo do tipo de discurso que se pretende no âmbito das práticas pedagógicas. Esse “controle” institucional por meio do currículo e outros mecanismos nem sempre são percebidos por quem está submerso em uma imensidão de tarefas escolares rotineiras.

O Currículo em Movimento identifica um perfil de estudante da Educação de Jovens e Adultos que traduz bem o perfil do sujeito que está inserido no contexto de ensino e de aprendizagem na escola pública assim caracterizado:

São sujeitos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora que, ao longo da sua história, não iniciaram ou mesmo interromperam sua trajetória escolar em diferentes momentos de sua vida; sujeitos de saberes constituídos nas experiências vividas/vivas que se encontram à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e de direitos (SEEDF, 2013, p. p 9-12).

Reconhecer essa diversidade na constituição humana dos estudantes da

Educação de Jovens e Adultos, assim como seus direitos sociais é fator de grande importância, não apenas sob um olhar puramente teórico e jurídico-político, mas pelo fato de serem esses direitos consolidados como produtos da luta social dos que são historicamente vítimas de estruturas de dominação, exploração e exclusão.

Apesar do reconhecimento de trajetórias da classe trabalhadora – estudante da EJA, há que se perceber, também, o resvalar em um conceito de cidadania enquanto abstração dentro de uma lógica do mercado, e Miguel Arroyo (2014, P. 74) põe em dúvida cidadania e educação confundidas com lógica do mercado capitalista.

Na sociedade brasileira atual, marcada por desemprego maciço, principalmente dos jovens e adultos, negros/as e mulheres, o conceito de cidadania, assim como de direitos humanos e diversidade, não pode ficar na pura abstração, nem refém do mercado que exclui e explora. O trabalho na educação precisa vislumbrar algo a mais, um ser humano livre das amarras da economia de mercado que produz empobrecidos, miseráveis e opulência.

Ante a consciência de que um currículo como tal, sendo em Movimento e que se pretende distinto de outros formatos, há que fazer a crítica necessária às condições precárias impostas pelo Estado à Educação de Jovens e Adultos e a outras modalidades da educação. É insuficiente um texto belíssimo do ponto de vista institucional sem viabilizar condições de realização de direitos multidimensionais desses sujeitos.

O modo pelo qual o Currículo oficial fala sobre, muitas vezes sem falar com, cai no perigo que considero crucial: o de reforçar o processo de compartimentalização do conhecimento em disciplinas e assumir, contraditoriamente, que está sendo inovador em seu propósito curricular. Sacristán problematiza essa noção de maneira mais enfática apontando a dupla função desempenhada por um currículo que tem a ver com o que tenho discutido e problematizado do currículo em Movimento:

O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõe (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

O paradoxo parece evidente em ações de sucessivos governos, no modo como se fala a partir de uma posição institucional que gera demandas para os professores/as, mas está longe de reconhecer a profissão professor.

Observa-se também que há uma cadeia de paradoxos que se articula de modo muito real: um currículo que se mostra produto de um pensamento coletivo é apresentado no singular, como proposta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; identifica bem os sujeitos da diversidade, de trajetórias adversas e de direitos, mas propõe uma estrutura curricular ainda fragmentária do ponto de vista das disciplinas e relação de conteúdos.

Nota-se que há uma incoerência entre o propósito curricular e a realidade escolar

e social quando, o Currículo em Movimento (2013, p.24) propõe que “a educação é uma grande arte de convivência, que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania”.

De fato, a conquista da cidadania é parte de um processo de consciência humana de suas necessidades vitais, urgentes, mas essa consciência não parte do Estado. Pelo contrário, o Estado é uma instituição que tem atendido historicamente a interesses privados, da corporação dominante.

Educação deve ser entendida como o exercício da própria cidadania, sendo um direito humano e social que não se restringe à lei, mas não invalida sua contribuição normativa quando a serviço da melhoria das condições da vida. O discurso do Estado sobre educação é sempre recorrente à ênfase quanto ao que a escola tem que fazer, e menos no que o Estado tem que promover no cumprimento de sua função social.

Um conceito de educação importante proposto pelo Currículo em Movimento é compartilhado por muitos profissionais da educação, e está assim evidenciado:

Educação extrapola os muros da sala de aula, sendo realizada na vida vivida, em diversos momentos e múltiplos lugares, é necessária a ressignificação do próprio ambiente escolar: a escola deixa de ser o único espaço educativo para se tornar uma articuladora e organizadora de muitas outras oportunidades educacionais no território da comunidade (Currículo em Movimento, SEDF, 2013, p. 26).

Em que pese a visão que considere educação extramuros, o currículo ainda deixa um entendimento de que a escola é que precisa mudar seu modo de ser, de caminhar e de fazer para dar conta do texto-base curricular proposto. Não advogo aqui a rejeição do que venha de fora, mas de problematizar a existência de exigências institucionais unilaterais. A escola instituição precisa mudar, e não só ela, mas toda a sociedade humana e as demais instituições públicas e privadas.

Saber que educação não ocorre apenas em sala de aula, em espaço escolar formal é um passo importante, mas penso ser insuficiente em se tratando de uma visão oficial, uma vez que esse discurso oficial esconde a ausência de uma intervenção positiva na escola e em seu entorno.

Em outra perspectiva, os agentes institucionais do Estado não dizem em que o Estado mesmo precisa mudar para melhorar as condições de trabalho das escolas. O discurso é unidirecional – do Estado para a escola, e conseqüentemente, para os professores e estudantes. O Estado exerce a sua função no âmbito do Currículo em Movimento ao dizer o que tem que ser feito, mas sem dizer com quais condições.

Do ponto de vista conceitual, os Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2013, p. 36-37) apresentam uma noção de currículo que se propõe aberta: “o currículo é o conjunto de todas as ações desenvolvidas na e pela escola ou por meio dela e que formam o indivíduo, organiza, seus conhecimentos, suas aprendizagens e interferem na constituição do seu ser como pessoa”.

A dinâmica conceitual proposta “concebe” a escola como espaço de produção

e apropriação de conhecimento, mas qual a contrapartida dos sujeitos da escola e do próprio sistema educacional neste processo produtivo-construtivo? Silva (2003, p. 43) trabalha com uma ideia de currículo que possibilita um questionamento ao modo de conceber institucional: “É como atividade que o currículo deve ser compreendido – uma atividade que não se limita à nossa vida escolar, educacional, mas à nossa vida inteira”.

De fato, o Tipo de Currículo Integrado se aproxima mais de uma possibilidade superativa, pelo menos em nível teórico, de um tipo de currículo fechado e rígido. Entretanto, mudar de tipologia (Currículo em Movimento) sem mudar a prática pode incorrer em incoerência profunda entre teoria e prática. Além disso, nenhum tipo de currículo supera a relação de poder no âmbito capitalista.

A aproximação de Santomé no que diz respeito ao currículo integrado dá um contorno significativo ao modo de pensar o currículo, de maneira que os Pressupostos Teóricos (SEEDF, 2013, p. 68) articulam a interdisciplinaridade e a contextualização como aspectos de um mesmo movimento curricular: “a interdisciplinaridade e a contextualização são nucleares para a efetivação de um currículo integrado”.

O currículo integrado, articulado a uma interdisciplinaridade, em que se rompe com muralhas entre as disciplinas e conteúdos, aproxima-se também do que o Currículo em Movimento (SEEDF, 2013, p. 23) denomina de “eixos integradores entendidos como cultura, trabalho e tecnologias que se relacionam entre si e dialogam com os sujeitos estudantes da EJA”. Neste ponto destaco o entendimento sobre cultura, trabalho e tecnologias proposto pelo Currículo em Movimento.

Parece-me restrito o conceito de cultura proposto pelo Currículo em Movimento (2013, p.23) como “acumulação dos saberes constitutivos do ser humano em sua amplitude”. Cultura não é apenas acúmulo de saberes, por mais amplos que sejam, mas produção, circulação, apropriação e negociação. Essa dinâmica cultural ocorre de maneira tensionada, conflitiva.

No que diz respeito ao trabalho, o Currículo em Movimento (2013, p.23) o entende como “produção social da vida e o desafio do currículo é dialogar com o mundo do trabalho”. Essa concepção interessa ao campo das práticas pedagógicas, especialmente na atuação com EJA e problematiza o fato de ainda se distanciar, aquilo o que se ensina, das diversas relações humanas cotidianas.

Entretanto, não há como pensar em diálogo entre currículo e mundo do trabalho como algo dado. É preciso problematizar a categoria trabalho, principalmente em um contexto do Distrito Federal e Brasil marcado pelo desemprego em massa e condições precárias de trabalho. Nesta particularidade Young (2000, p.89) esclarece que “um dos objetivos educacionais principais de um novo currículo deve ser a formação da base para que os estudantes adquiram um nível mais alto de compreensão das mudanças na organização do trabalho”. Isso significa que não basta preparar para o mundo do trabalho. Importa, sobretudo, compreender as relações e os processos de trabalho.

O ideário de mundo do trabalho posto pelo Currículo em Movimento, assim

como outros documentos, ainda vê a formação básica como extensão do trabalho, sendo o pior: a educação refém dos ditames do dito mundo do trabalho, que na verdade é um mercado de trabalho com configuração capitalista. Young (2000, p.91) problematiza de maneira enfática qualquer tipologia curricular: “Será necessário um esquema curricular que encare o trabalho em todas as suas formas como uma das bases do desenvolvimento do saber histórico, sociológico, científico e tecnológico e das capacitações intelectuais, técnicas, práticas e comunicativas”.

No que tange às tecnologias, o Currículo em Movimento (2013, p.23) alerta para o fato de não se tratar apenas de “inclusão digital, mas de diálogo com o mundo, problematizando-o de forma crítica, construtiva e criativa”. Essa noção põe em relevo a crítica importante feita por Santos (2015, p.22), ao tratar de uma das faces da globalização técnica, científica, cultural e econômica: “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”.

Os eixos integradores, assim como os transversais, possibilitam uma maior inter-relação e comunicação das disciplinas, de modo que, na perspectiva dos pressupostos teóricos (2013, p.36), “os conteúdos passam a ser organizados em torno de uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores/as e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa dos agentes institucionais do Governo do Distrito Federal em propor uma discussão ampliada sobre Currículo, dialogando com diferentes sujeitos e grupos sociais é inegavelmente importante. Porém, é fundamental que se veja o “Currículo em Movimento” da Educação Básica do Distrito Federal com suas contradições e até incoerências práticas e teórico-conceituais, o que me propus a fazê-lo com as limitações dos raios de alcance.

O que fica patente nesta discussão é que qualquer currículo tem a sua finalidade e, com essa percepção, dialogo com o que Santomé (2013, p.155) propõe: “uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática”.

Cabe a cada leitor/a dessa contribuição, bem como do próprio Currículo em Movimento, fazer uma releitura e propor outras visões. É importante perguntar em que medida se trata de Currículo em Movimento como movimento dialético.

O Currículo em Movimento se propõe a ser mais participativo, embora haja indícios de uma proposição mais de nível institucional do que representado, de fato, pelos sujeitos ditos “participativos”. Além disso, nenhum tipo de currículo é solução mágica aos múltiplos problemas estruturais da educação pública. Mudanças precisam

ocorrer no próprio interior do sistema educacional, na estrutura socioeconômica e política do país e nas posturas dos professores/as e profissionais da educação de modo geral. Mudanças em dois níveis articulados: macroestrutural e micro-relacional.

Fica evidente, é que, ao lidar com Currículo enquanto categoria analítica, não podemos nos esquivar da estreita relação entre educação, poder e currículo, ambos marcadamente atravessados por distintas convicções e práticas. A identidade profissional é aspecto importantíssimo de se analisar nesse contexto, e trago contribuição de Arroyo:

Nossa identidade profissional sempre foi manipulada por totalitarismos conservadores, sejam políticos e de políticas, sejam do mercado. As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm atingido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais. (ARROYO, 2011, P. 30).

O caminho tem muito a ser percorrido, e o que se pode dizer está no percurso, no movimento que ultrapassa o limite do saber, do ser e do poder. Há muito o que contribuir a esse respeito. Caminha é preciso, sempre.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 8ªed. Petrópolis, Vozes, 2014.

APPLE, Michael W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013, p.71-106.

Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos: versão final*. Brasília: SEDF, 2013.

Distrito Federal. *Currículo em Movimento - Pressupostos teóricos: versão final*. Brasília: SEDF, 2013.

Distrito Federal. *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014-2017: versão final*. Brasília: SEDF, 2013.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ªed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

SACRISTÃ, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ªed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *A função aberta da obra e seu conteúdo*. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9-15.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de

Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 11ªed. Petrópolis, RJ, 2013: Vozes, p.155-183.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 25ªed. Rio de Janeiro: RECORD, 2015.

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro:** da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO PROJovem URBANO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA

Jessica Thomazini

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - Unesp Rio Claro, SP

Joyce Mary Adam

Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” - Unesp Rio Claro, SP

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise dos materiais pedagógicos e documentos oficiais (leis) do programa federal Projovem Urbano quanto às concepções de juventude, participação e cidadania, uma vez que um de seus objetivos é possibilitar a formação e a experiência de jovens estudantes em ações de participação e cidadania. O trabalho realizado se insere no campo das pesquisas qualitativas e como procedimentos metodológicos utilizou a pesquisa documental e bibliográfica, e como método de análise empregou a Análise de Conteúdo. As análises possibilitaram identificar elementos concernentes aos projetos políticos neoliberal e o participativo democratizante, demonstrando a presença de valores e ideias contraditórios, porém entende-se que a diversidade de posicionamentos ideológicos representa a garantia de legitimidade de diferentes demandas sociais no campo de construção das políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Projovem Urbano. Juventude. Participação. Cidadania.

PEDAGOGICAL MATERIALS OF PROJovem URBANO: ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF YOUTH, PARTICIPATION AND CITIZENSHIP

ABSTRACT: This article presents an analysis on the pedagogical materials and official documents (laws) of the federal program Projovem Urbano concerning conceptions of youth, participation and citizenship, since one of its objectives is to make possible the training and experience of young students in participation and citizenship actions. The work is inside the field of qualitative research and as methodological procedures a documentary and bibliographic research, and as a method of analysis employed Content Analysis. The analysis made it possible to identify elements concerning neoliberal and participatory democratizing political projects, demonstrating the presence of contradictory values and ideas, however, it is understood that the diversity of ideological positions represents the guarantee of legitimacy of different social demands in the field of public policy construction.

KEYWORDS: Projovem Urbano. Youth. Participation. Citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

O Projovem Urbano é um programa

brasileiro, de âmbito federal, criado primeiramente junto às políticas públicas de juventude implantadas a partir de 2005 e integradas, posteriormente, às políticas públicas de educação, em 2012, como modalidade da educação de jovens e adultos. O programa objetiva que jovens de 18 a 29 anos, que não tenham concluído o Ensino Fundamental, possam retomar seus percursos escolares a partir de uma proposta que integra a formação básica à qualificação profissional e o desenvolvimento de experiências de cidadania direcionadas à comunidade (BRASIL, 2012a).

Considerando o Projovem Urbano como uma ação governamental direcionada aos jovens e sua relação com a educação, o trabalho e a cidadania o presente trabalho reflete, de forma sintética, uma pesquisa que objetivou analisar os materiais pedagógicos e documentos oficiais que o estruturam com vistas a identificar e analisar as concepções sobre juventude, participação e cidadania pelas quais tal política pública se embasa.

Dessa forma, este trabalho se insere no campo da pesquisa qualitativa, além de utilizar como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) e documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009), e como método de análise empregou a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Os materiais pedagógicos foram escolhidos como *corpus* documental para a análise, pois são constituídos por diversos tipos de conhecimentos, tanto do senso comum, como científicos e tecnológicos, representando valores e ideias que são veiculadas aos estudantes (SILVA; CARVALHO, 2010).

2 | ASPECTOS GERAIS DO PROGRAMA FEDERAL PROJovem URBANO

Inicialmente, o programa se caracterizou como experimental, uma vez que sua estrutura foi formulada exclusivamente para os jovens, a partir de suas particularidades, com novos paradigmas e conceitos, e pela inovação ao articular Ensino Fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã (BRASIL, 2012a). Entre os anos de 2005 e 2012, como meio de aperfeiçoar e adequar o programa às necessidades identificadas, foram realizadas ampliações, principalmente quanto à expansão territorial e a faixa etária, e alterações, como a nomenclatura e os objetivos. Dessa forma, a partir de 2012, o programa passou a abranger municípios com 100 mil habitantes ou mais e, desde 2008, o público alvo foi ampliado para jovens com idade entre 18 e 29 anos; sua denominação se tornou “Projovem Urbano” e seu objetivo consiste em

[...] proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre (i) Formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental/EJA; (ii) Qualificação Profissional, com a certificação de formação inicial; (iii) Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade. (BRASIL, 2012a, p. 25).

Em relação à gestão do Projovem Urbano, no âmbito nacional, a partir de 2012, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude, tornou-se responsável por sua coordenação e execução, “Com o intuito de ampliar o escopo do Programa e incorporá-lo efetivamente às políticas nacionais de educação [...]” (BRASIL, 2012a).

Quanto à estrutura pedagógica do Projovem Urbano, este tem como dimensões curriculares a Formação Básica, a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã, sendo que a primeira é composta pelos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Inglês. A Qualificação Profissional Inicial é organizada em Formação Técnica Geral, Formação Técnica Específica, o Arco Ocupacional escolhido pelo Núcleo e o Projeto de Orientação Profissional. E a dimensão curricular da Participação Cidadã abarca aulas práticas e teóricas que visam a elaboração de uma intervenção comunitária e sua implementação (BRASIL, 2012a).

Quanto aos materiais pedagógicos, são compostos pelos Guias de Estudo (materiais direcionados ao uso dos estudantes) e os Manuais do Educador (compostos por textos e atividades a serem desenvolvidas pelos educadores e acompanhadas pelos jovens no decorrer das aulas), ambos são estruturados em seis Unidades Formativas, desenvolvidas em aproximadamente três meses cada, que são: Juventude e Cultura, Juventude e Cidade, Juventude e Trabalho, Juventude e Comunicação, Juventude e Tecnologia, e Juventude e Cidadania, que são temas amplos contemplados por todas os componentes curriculares e seus conteúdos, exceto a Qualificação Profissional que tem os materiais específicos.

Outro material pedagógico é o Manual do Educador: Orientações Gerais, que apresenta o projeto pedagógico do programa, além de abordar as suas principais informações, como histórico, objetivos e estruturas de funcionamento (BRASIL, 2012a).

No que tange ao projeto político-pedagógico que, Kuenzer (2005) apresenta como a expressão de “[...] consensos e práticas possíveis em um espaço escolar ou não escolar atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas [...]” (KUENZER, 2005, p.13) que contemplam posicionamento divergentes, sendo construído por profissionais com diversos percursos de formação, o programa tem como proposta a ideia de que a integração entre os componentes curriculares contribui para o processo de formação dos estudantes, na medida em que os conteúdos elaborados foram intencionalmente inter-relacionados, inclusive com questões sociais e culturais, apontando que “Integrar significa interrelacionar dimensões ou ideias de modo a construir um todo que faça sentido.” (BRASIL, 2012a, p. 27). A integração se complementa com a ideia de interdisciplinaridade, compreendida como o acesso a diferentes conteúdos interconectados que possibilitam que os(as) estudantes possam “[...] conectá-los entre si e com sua própria vida.” (BRASIL, 2012a, p. 28).

3 | CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE E ADOLESCÊNCIA

No decorrer da história, foram construídas diversas definições sobre juventude, destacando tanto aspectos positivos, como negativos sobre os jovens, assim, ora são retratados como heróis, ora como causadores de problemas sociais. Perspectivas contraditórias que convivem na sociedade contemporânea, o que torna importante compreendermos as suas construções sociais e históricas com vistas a desmistificá-las e desnaturalizá-las, possibilitando que observemos de que modo nossas práticas e as políticas públicas podem influenciar no cotidiano dos jovens.

Segundo Abramo (1997), algumas representações e concepções que foram se construindo acerca dos jovens se originaram a partir das características marcantes da juventude dos anos de 1950 à 1990. As ações da juventude da década de 1950, por exemplo, marcaram a representação dos “rebeldes sem causa”, da transgressão das regras e normas sociais, da delinquência e da adolescência como um período propriamente tumultuado e difícil. Quanto aos jovens da década de 1960 e 1970, a imagem da juventude revolucionária e engajada na transformação social, ficou cristalizada, principalmente pelo engajamento político e cultural dos movimentos estudantis e dos movimentos *hippie*, de contracultura, pacíficos, etc. (ABRAMO, 1997). Os jovens da década de 1980, em contraposição às anteriores, foram rotulados como consumistas, individualistas, conservadores e sem compromisso social e político, enquanto na década de 1990 os jovens se destacavam, tornando-se foco da atenção dos meios de comunicação, dos pesquisadores, do poder público e das instituições que prestavam serviços sociais, tanto governamentais, quanto não governamentais. Por um lado, foram transformados em grandes públicos consumidores de produtos e programas, e por outro lado, as notícias associavam a juventude aos problemas sociais como as drogas, violência e crimes, e possíveis maneiras de solucionar tais questões (ABRAMO, 1997).

Segundo Trancoso e Oliveira (2014), o conceito de juventude possui uma complexidade, e se transforma concomitantemente às transformações da realidade, tornando inviável um conceito único, principalmente na contemporaneidade, uma vez que não se restringe apenas à idade, implicando na “[...] importância de se pensar as questões biológicas, psíquicas, sociais e culturais do desenvolvimento humano.” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014, p. 138).

Um campo que tem contemplado a adolescência é a psicologia, principalmente por uma perspectiva que ressalta os aspectos biológicos e psicológicos como naturais e universais, partindo de uma caracterização desse momento da vida, de uma forma em que a sociedade se apropriou como algo esperado no desenvolvimento de forma universal (BOCK, 2004). Segundo Fonseca (2011), uma revisão teórica sobre o assunto constatou

[...] certo predomínio de uma visão naturalizada desse momento de vida chamado adolescência, atrelada à ideia de um desenvolvimento humano natural, que segue

uma maturação biológica por ciclos de vida e uma perspectiva universalizante, entendendo que as mudanças biológicas são comuns em todas as culturas, impingindo, necessariamente, a vivência desta fase em todas elas. (FONSECA, 2011, p. 68).

Tal abordagem do desenvolvimento humano concebe a adolescência “[...] como uma fase difícil [...], semipatológica, que se apresenta carregada de conflitos “naturais”.” (BOCK, 2004, p. 33). Para Bock (2004), essa perspectiva da adolescência como uma fase naturalmente difícil, de crise e conflituosa devido às mudanças físicas concernentes à ela, constitui uma desvalorização dos jovens e/ou adolescentes, pois são vistos como imaturos, com ideias e conflitos passageiros, que acontecem devido à idade. É possível perceber que essa visão desconfiada sobre os jovens influencia no ponto de vista dos adultos quando o assunto é a participação ou manifestação política juvenil, resultando em um descrédito de suas ações.

Já na perspectiva sócio histórica, a adolescência é entendida como uma construção social e histórica, “É um momento significado, interpretado e construído pelos homens.” (BOCK, 2004, p. 39), ou seja, diferentes sociedades e diferentes contextos históricos constroem um conjunto de interpretações acerca desse momento da vida, o que acaba se tornando referência para todos, influenciando as experiências e a construção da identidade daqueles que são caracterizados como adolescentes ou jovens e balizando o modo como são compreendidos pela sociedade. Assim, a adolescência pode ser entendida de diferentes maneiras ou mesmo não ser vista, o que dá base para negar sua naturalização, universalização e patologização (BOCK, 2004). Fonseca (2008), destaca ainda que a adolescência é entendida como parte de um processo, em que “[...] cada indivíduo [...] vivenciará de uma maneira, dependendo de sua história de vida, de suas interações, do desenvolvimento de seus interesses e de suas necessidades.” (FONSECA, 2008, p. 27).

Na área da sociologia, o pesquisador Dayrell tem contribuído para uma perspectiva aproximada a psicologia sócio histórica, abordando o jovem como sujeito social e a diversidade da juventude, entendida como “juventudes” (DAYRELL, 2001). Embasado por Charlot, o autor parte da compreensão de que todo ser humano é um sujeito e é singular, em um processo constante de construção aliando o desenvolvimento biológico às relações sociais, “[...] o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.” (DAYRELL, 2001, p. 226), contrapondo também um ponto de vista naturalizado sobre o ser humano.

Quanto à diversidade da juventude, o termo “juventudes” é cunhado por Dayrell (2001) buscando “[...] enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes.” (DAYRELL, 2001, p. 18), uma vez que o(a) jovem é compreendido como um(a) construtor(a) de sentidos, representações e valores, que partem das suas relações sociais, contemplando seu desenvolvimento biológico e sua inserção cultural (DAYRELL, 2001), ou seja, não é um reproduzidor automático de normas socialmente

difundidas. Nesse sentido, não há uma juventude, mas “[...] sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem.” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

No que tange as concepções de juventude, diante da diversidade apresentada, entende-se a necessidade de que as ações direcionadas aos jovens superem perspectivas contraditórias, naturalizantes e mistificadas, uma vez que estas reforçam compreensão reduzida, desvalorizando as diferentes formas de participação juvenil (FORACCHI, 1965 apud AUGUSTO, 2005; ABRAMO, 1997; BOCK, 2004).

Tendo em vista que as construções conceituais provêm de processos sociais e históricos, a perspectiva da psicologia sócio histórica abordadas por meio das pesquisadoras Bock (2004) e Fonseca (2008) foram adotadas como base teórica para as análises, compreendendo a adolescência como parte da juventude e afirmando a singularidade dos jovens na constituição de suas identidades e no modo de viver e se relacionar com o mundo.

Assumimos também, como perspectiva consonante à anterior, a abordagem de Dayrell (2001, 2007) e Dayrell e Carrano (2014) sobre os jovens como sujeitos sociais e a juventude na sua pluralidade, contrapondo novamente as caracterizações naturalizadas, compreende o ser jovem como uma construção de cada sujeito considerando seu desenvolvimento biológico aliado aos contextos culturais, sociais e históricos, pois entendemos que esta permite o reconhecimento das manifestações políticas e culturais juvenis.

4 | CONCEPÇÕES DE PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA

Contextualizando o programa federal Projovem Urbano como integrante das políticas públicas de juventude e de educação, se torna importante a compreensão das ações direcionadas aos jovens, uma vez que o campo das políticas públicas revela diferentes projetos de sociedade que, ao visarem a reprodução de interesses específicos, são construídos

[...] pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado [...], influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação. (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Segundo Momma, Cardoso e Bryan (2009) as políticas públicas podem ser compreendidas “[...] como um processo, um conjunto articulado de ações, decisões, formulação de agendas, de pessoas diversas em diálogo tenso, num movimento de disputa permanente entre determinados projetos de sociedade.” (MOMMA; CARDOSO; BRYAN, 2009, p. 20), ou seja, o Estado assume a função de mediar interesses, demandas, projetos de sociedade e expectativas, ampliando e abarcando

a diversidade que é própria da sociedade civil e suas organizações, perspectiva que supera o Estado como ator único das decisões e ações.

Como observamos, Azevedo (2004) e Momma, Cardoso e Bryan (2009) afirmam o delineamento de um projeto de sociedade em torno das políticas públicas, o que pode ser esclarecido pela definição de projetos políticos abordado por Dagnino (2004a), como um “[...] conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos.” (DAGNINO, 2004a, p. 98).

Dagnino (2004b), contextualiza que foi na década de 1990 que dois projetos políticos, o neoliberal e o participativo democratizante, encontraram no campo estatal brasileiro o cenário para a disputa de ideias, valores e expectativas para as ações governamentais, a partir da institucionalização de espaços de participação da sociedade civil conjuntamente ao Estado, uma vez que o projeto neoliberal esteve predominante nos aparelhos estatais.

De forma geral, o projeto político neoliberal valoriza o individualismo, tornando cada pessoa responsável por si e reduzindo a função estatal de garantia de direitos para a sociedade civil o acesso aos direitos, focando a responsabilidade em organizações e instituições sociais que trabalham para um bem comum, mas com intuito de satisfazer necessidades individuais (DAGNINO, 2004a, 2004b). Nesse sentido, a participação política deve ser institucionalizada, o que podemos compreender como a valorização da participação eleitoral e a centralização do poder do Estado, como abordado por Bobbio (1991), contribuindo para a manutenção de uma divisão desigual do poder nas tomadas de decisão.

Enquanto o projeto político participativo democratizante sustenta a importância do Estado na garantia de direitos, afirmando um compromisso com a ampliação de espaços participativos da sociedade civil junto ao Estado, de forma a possibilitar o debate e o encontro de diferentes projetos de sociedades e perspectivas sobre os problemas sociais e suas soluções, valorizando o caráter politizado da participação e da cidadania (DAGNINO, 2004a, 2004b) e, principalmente, podendo contribuir para a superação das desigualdades sociais.

Dessa forma, apreendemos que o modelo neoliberal é contrastante ao projeto participativo democratizante, gerando um conflito de projetos políticos, uma vez que o primeiro implica em um Estado que transfere responsabilidades para a sociedade civil, desobrigando-se gradativamente da garantia de direitos, enquanto o segundo prevê o compartilhamento das tomadas de decisão estatal com a população, ou seja, a participação popular e a ampliação da cidadania, que implica em direitos assegurados pelo Estado (DAGNINO, 2004b).

A partir disso, afirmamos a possibilidade de contribuição da perspectiva do projeto político participativo democratizante quanto à formação em participação e cidadania para a juventude, uma vez que contornos neoliberais, que partem de uma concepção individualista e focada no mercado de trabalho, se contrapõe à criação de

novos direitos e constituição de uma sociedade participativa e democrática.

5 | ANÁLISES DAS PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES ACERCA DA JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA DO PROJovem URBANO

Entre as concepções do programa Projovem Urbano quanto à juventude identificamos a valorização das expressões juvenis, do jovem como “sujeito de direitos”, como no trecho a seguir: “[...] o jovem como sujeito de direitos, valorizando suas expressões culturais, seus saberes, suas emoções, sensibilidades, sociabilidades, ações éticas e estéticas.” (BRASIL, 2012a, p. 11). Outras perspectivas observadas foram a do “Jovem como herói, que pode transformar a sociedade” e da sua importância na contribuição para o desenvolvimento, destacando que

O Projovem Urbano acredita que você [jovem estudante] tem potencial para promover grandes transformações na sociedade brasileira, e sua participação é muito importante para o desenvolvimento do país. (BRASIL, 2012b, p. 280).

Porém, contraditoriamente, afirma a necessidade de

Investir em programas e ações voltados para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro representa uma dupla aposta: criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro de sua juventude. (BRASIL, 2012a, p. 19).

Também foi observada a questão da diversidade, em que o programa entende que

Os jovens são diferentes e essa diferenciação não acontece apenas do ponto de vista intelectual: ela diz respeito também ao nível socioeconômico, à constituição e ao modo de vida das famílias, aos valores compartilhados, às crenças, às diferentes maneiras de educar, de interpretar e acatar as normas sociais. (BRASIL, 2012a, p. 80).

Para o programa federal Projovem Urbano, “[...] o jovem já é um cidadão e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho, bem como seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania.” (BRASIL, 2012a, p. 144). Esse trecho elucida a perspectiva contraditória do programa quanto à concepção de juventude aliada à de cidadania, pois valores e ideias de projetos de sociedade divergentes podem ser observados, como a valorização do engajamento social dos(as) jovens, presente na concepção do projeto participativo democratizante, e a questão da qualificação para o mercado de trabalho entendida como forma de ação de cidadania, uma compreensão neoliberal de sociedade.

Quanto à proposta de formação relacionada ao componente curricular Participação Cidadã, essa se destaca com conhecimentos e práticas relevantes para o desenvolvimento e incentivo à participação e à cidadania dos jovens. Do

mesmo modo, ressaltamos a importância da continuidade desse processo formativo, coadunando com Gohn (2011) afirmando que

[...] o exercício da democracia, em nome da cidadania de todos, é um processo, não uma engenharia de regras. Como tal, ele demanda tempo, é construído por etapas de aproximações sucessivas, em que o erro é (ou deveria ser) tão pedagógico quanto o acervo. (GOHN, 2011, p. 67).

Destacamos ainda, que apesar da proposta curricular contemplar a Participação Cidadã e a elaboração e implementação de uma ação comunitária, notou-se que os aspectos que se relacionam com a formação para a participação e a cidadania não se restringem apenas à essas atividades, de forma que todos os conteúdos e as atividades abordam, direta ou indiretamente, fatores que contribuem para a atuação participativa dos jovens, como o trabalho coletivo, o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, o incentivo da expressão das opiniões dos(das) jovens, além da valorização das expressões juvenis, como o Hip Hop, a valorização da cultura local e a discussão e reflexão sobre temas sociais relevantes.

O programa Projovem Urbano, ao propor uma formação teórica e uma experiência prática de identificação e intervenção acerca de um problema enfrentado pela comunidade da região em que os(as) estudantes residem, possibilita um espaço de escuta, de diálogo e de reconhecimento da produção de sentidos dos jovens acerca do seu contexto histórico, social e cultural. Assim, apesar do objetivo da formação prática para participação e cidadania, através de uma ação comunitária, ser direcionada para ações sociais específicas para a comunidade local dos(as) jovens, desvalorizando a participação no diálogo e decisão acerca das políticas públicas e o caráter universal dos direitos humanos, compreende-se que a participação dos jovens no levantamento e nas ações que busquem solucionar problemas sociais pode representar um incentivo à busca por outros espaços e formas de engajamento político e de expressão participativa.

No que tange o projeto de sociedade participativo democratizante, que tem como fundamento o poder público como garantidor de direitos, entende-se que este encontra no programa federal Projovem Urbano um programa a se apoiar, na medida em que o jovem, sujeito de direitos, encontra bases para sua formação. Todavia foram identificados elementos e valores como o trabalho coletivo, a cooperação, a criatividade e a sociabilidade que também revelaram influências neoliberais, direcionadas especificamente ao mercado de trabalho, demonstrando a contradição existente nas concepções do programa.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises possibilitaram identificar que as ações direcionadas aos jovens por meio do programa federal Projovem Urbano estão relacionadas com a definição de

juventude presente na política pública, principalmente o Estatuto da Juventude, e que as legislações dos últimos anos têm contribuído conceitualmente para a compreensão do jovem como sujeito de direitos.

Quanto à formação em participação e cidadania verificamos que o Projovem Urbano, através do componente curricular Participação Cidadã e outros elementos dos materiais pedagógicos, como o trabalho coletivo e a valorização cultural, representam um incentivo para a participação juvenil, além de constituir um espaço de diálogo e de construção de sentidos para os jovens. Também foram identificados elementos que refletem projetos de sociedade tanto neoliberais, como participativo democratizantes, apresentando uma contradição nas dimensões conceituais analisadas. No entanto, na perspectiva da participação como direito e das políticas públicas como processo, entende-se que a diversidade de posicionamentos ideológicos é a garantia de legitimidade de diferentes demandas sociais.

Vale ressaltar que, ao acompanharmos o histórico do surgimento da Política Nacional de Juventude, que contou com a participação de diversos representantes da sociedade civil, pesquisas foram realizadas e instituições foram mobilizadas para realizar este projeto e, na medida em que a implicação da lei não se faz suficiente para garantir direitos, podemos observar a necessidade de que acompanhem as ações governamentais, como meio de efetivar as políticas públicas e impedir que sejam reduzidas a políticas de governo passageiras, superadas junto às mudanças no poder executivo.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, set./out./nov./dez. 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL_ABRAMO.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

AUGUSTO, M. H. O. Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-33, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12469>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

AZEVEDO, J. M. L. de A. Uma proposta analítica para a política educacional no espaço de interseção das abordagens. In: AZEVEDO, J. M. L. de A. **A Educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 57-68. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Portugal: Edições 70, 2009.

BOBBIO, N. Participação política. In: BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1991, p. 888-889.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual**

do Educador: Orientações Gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano, 2012a. (Coleção Projovem Urbano).

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia do Estudante:** Unidade Formativa I. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012b. (Coleção Projovem Urbano).

DAGNINO, E. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Org.). **Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización**. Caracas: FaCes/Universidad de Venezuela, 2004a, p. 95-111. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055520/Dagnino.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

DAGNINO, E. Confluência Perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. (Org.). **La cultura em las crisis latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2004b. p. 195-216. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100918083912/grimson.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

DAYRELL, J. **A música entra em cena:** o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/a-musica-entra-em-cena-o-rap-e-o-funk-na-socializacao-da-juventude-em-belo-horizonte/>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

FONSECA, D. C. Adolescência e Subjetividade: pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da saúde. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 36, jan./jun. 2011. Disponível em: <[://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107066/ISSN1981-8106-2011-21-36-63-83.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107066/ISSN1981-8106-2011-21-36-63-83.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 13 dez. 2016.

FONSECA, D. C. **Os profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência**. 2008. 250 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/17302/1/Debora%20Cristina%20Fonseca.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: atlas, 2002, p.41-57.

GOHN, M. da G. Participação: paradigmas, teorias, definições, representações e significados. In: GOHN, M. da G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-32. (Coleção questões da nossa época).

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTDBR, 2005. p. 77-95.

MOMMA, A. M.; CARDOSO, L. D.; BRYAN, N. A. P. Políticas Públicas: para quem e para que projeto político-social? In: MOMMA, A. M.; LIMA, E. M. M. de; CARDOSO, L. D.; ANTUNES, M. A.

M.; BRYAN, N. A. P. (Org.). **Políticas Públicas de Educação-saúde: reflexos, diálogos e práticas**. Campinas: Alínea, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n.1, jul. 2009, p.1-15. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

SILVA, R. C. da; CARVALHO, M. de A. O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. In: **IX SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA. CLIMATOLOGIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO**. Fortaleza: ABClima/UFCE. 2010. Não paginado. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

TRANCOSO, A. E. R.; OLIVEIRA, A. A. S. Produção Social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 137-147, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/15.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

CRÍTICOS DO *ETHOS* MODERNO E CAPITALISTA: POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO? (!)

Patrícia Maria Guarnieri Ramos

UNIMEP/Piracicaba

Endereço eletrônico: psicopmgr@gmail.com

RESUMO: O presente artigo é fruto de um estudo teórico realizado como trabalho de conclusão de uma disciplina no curso de Mestrado em Educação. Trata-se de uma reflexão a partir da obra de autores críticos da relação existente entre a Modernidade e o sistema capitalista de produção. Problematisa o quanto tal sistema tem colocado em risco a concepção de homem e sua possibilidade de humanização. Todavia, identifica-se também, nesta reflexão, a possibilidade de uma aposta em utopias possíveis de transformação deste *ethos*-capitalista. O artigo apresenta como via de transformação a educação escolar, entendida como locus de formação de uma consciência crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade; Capitalismo; Educação.

CRITICS OF THE MODERN AND CAPITALIST ETHOS: A POSSIBILITY FOR HUMANIZATION? (!)

ABSTRACT: This paper is the result of a theoretical study made as the final work for the conclusion of a discipline in the Master's degree

on Education. This is a reflection from works written by critics of the connection between the Modernity and the capitalist production system. Problematising how much this system has compromised the conception of the mankind and its possibility of humanization. However, it is also possible to see in this reflection the possibility of a bet in possible utopias of transformation of this capitalist *ethos*. This article presents as a transformation pathway the school education, seen as a shaping locus of a critical awareness.
KEYWORDS: Modernity; Capitalism; Education.

INTRODUÇÃO

O trabalho aborda como tema, estudos críticos sobre a Modernidade e a sociedade capitalista e, demonstra a relação intrínseca entre esse período histórico e o avanço do sistema capitalista de produção que segue, desde então, em proporções de um sistema-mundo em progresso sem limites e fronteiras.

Com Enrique Dussel (2014), discute-se a tese do desenvolvimento da Europa como centro a partir da colonização da América. Com este fato, a Europa torna-se o primeiro sistema-mundo capitalista e tem sua raiz na colonização de outras terras e culturas, em geral, localizadas no hemisfério sul. Com os estudos de Michael Lowy e Robert Sayre

(2015), é possível identificar que o movimento Romântico – datado do início do período moderno - se constitui como um movimento crítico ao sistema capitalista, e que acontece simultâneo à sua própria constituição, ou seja, a crítica ao sistema vem de seu próprio interior.

Em seguida – da exposição destas teses – pretende-se articular a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) à ciência moderna (fruto do pensamento moderno/capitalista) e a análise do conceito de indústria cultural - como uma atualizada forma de sistema-mundo decorrente do *ethos* capitalista. Com Paulo Arantes (2014), intenta-se visualizar o atual estado de exceção que se vive diante da consolidação da sociedade capitalista e de seus tempos na história. Além disso, busca-se relacionar a experiência e o horizonte de expectativas que se formaram ao longo do tempo moderno e o atual futuro “presentista”, que evoca a ausência de um horizonte de expectativas, para um presente sem futuro.

Pretende-se também articular estudos sobre as teses do conceito de história de Walter Benjamin, ressaltando a contradição que o progresso carrega em sua constituição. As teses de Benjamin contestam a concepção de progresso vindas tanto do capital (liberalismo), como do movimento socialista, realizando, assim, uma censura ao marxismo vulgar, que ele identifica em sua época.

Com o conceito de consciência de classe em Lukács (2012), quer se apontar para a tese de que a consciência crítica - ao sistema e do *ethos* capitalista - é possível e, contraditoriamente, acontece no sistema capitalista de produção.

Como caminho possível para essa construção, identifica-se, em alguns autores do campo da Psicologia e da Pedagogia - que vêm apontando para o fortalecimento da instituição escola como um lugar de saber que tem como responsabilidade transmitir às gerações os conhecimentos historicamente produzidos - um *lócus* de formação de uma consciência crítica.

A perspectiva a que se propõem não é a de negar a razão como uma conquista filogenética e ontogenética da humanidade, mas identificar que o sistema capitalista e a perpetuação de seus *ethos* têm justamente desapropriado essa conquista humana. Acredito que a consciência não se faz apenas numa sociedade capitalista, mesmo considerando que muito desta razão humana se desenvolveu nestas condições. O desenvolvimento da humanidade pode ganhar outras existências concretas. Negar esta condição é negar boa parte do desenvolvimento da filogênese humana.

O HOMEM MODERNO E A CULTURA MODERNA SE FORJAM NA EXPLORAÇÃO DO HOMEM PELO HOMEM: (DES)AVANÇOS DA COLONIZAÇÃO

Os estudos de Dussel (2014), na obra: **Política da Libertação**: história mundial e crítica, desconstroem as ideias que foram lapidadas do ponto de vista do homem europeu colonizador, sobre esse período. Desconstroem também a ideia da Europa como o centro do mundo em todo o período histórico e justificam o porquê e como a

Europa se tornou este centro. Ela se torna centro quando coloniza a América.

Com efeito, é neste processo que ela se torna sistema-mundo e o centro do mesmo. A lógica e a “crença” que subsidiam este fato são a de que o colonizador europeu veste-se da lógica da exclusão da alteridade e da negação do “Outro”. Nas palavras de Dussel, constata-se tal afirmação:

A colonialidade ameríndica e a escravidão africana deixaram vestígios indelévels até o presente e exigem uma profunda transformação prática e teórica, cultural e econômico-política que somente se levará a cabo numa etapa trans-moderna, futura, mediante a alteridade excluída durante séculos (2014, p.201).

Disto, decorre que a modernidade não nasce do movimento artístico-filosófico do renascimento italiano, mas tem seu nascimento quando a Europa reconecta, a partir da colonização, sua abertura para um novo mundo e, assim, estabelece o primeiro sistema-mundo, retomando suas relações comerciais com o mundo antigo asiático e oriental.

Para além das práticas mercantis, esse movimento subsidiou uma concepção do “eu” europeu com relação ao “outro” colonizado (ameríndio). O primeiro se constitui como superior, “o europeu venceu facilmente, do ponto de vista militar, os ameríndios” e, ao segundo, restou: a destruição de sua população, da sua cultura e a apropriação de suas terras. A concepção de “outro” era uma propriedade europeia que nega e extermina a concepção de um “outro infiel” - exterior ao europeu. Isto é, o europeu viu no índio o “outro” que fora ele que criara. Que exterior a ele, era inferior, era um “outro”, de quem ele mantinha a posse; o que se fez na América foi uma “guerra santa”. O “índio será tratado como “mão-de-obra” para as minas, as fazendas, as explorações tropicais” (DUSSEL, 2014, p. 209).

A conquista colonial dos povos europeus é justificada pela filosofia moderna nascente neste contexto. Esta filosofia tem por princípio justificar racionalmente aquilo que se constata como irracional e injustificável: dizimar populações e culturas que não poderiam ser entendidos por inimigos. Eram povos pacíficos em seus territórios. Não eram bárbaros, mas por serem o “outro” do novo sistema-mundo eram considerados como “inferiores” (DUSSEL, 2014p. 210).

A nascente filosofia moderna tem seu precursor, segundo Dussel (2014), em Ginés de Sepúlveda. Entretanto, identifica que, de Ginés a Hegel, a justificativa da dominação se torna um conteúdo desta filosofia e se mantém atualíssima, com os seguintes pressupostos:

a) nós temos ‘regras da razão’ que são as regras humanas em geral (simplesmente porque são das nossas); b) o Outro é bárbaro porque não cumpre estas ‘regras da razão’; suas regras não são racionais; por não ter regras racionais, civilizadas, é um bárbaro; c) por ser bárbaro (não-humano, em sentido pleno), não tem direitos; e mais: é um perigo para a civilização; d) e, como todo perigo, deve ser eliminado como um cachorro raivoso (expressão usada posteriormente por Locke) imobilizado ou sanado se sua enfermidade; e isto é um bem, vale dizer, deve ser negado por ser irracional sua irracionalidade alternativa. O que se nega não é ‘outra razão’ e,

O que se efetiva com esta filosofia “eurocêntrica” é a permissão para a exploração das terras, das pessoas, com vistas à sempre crescente margem de lucro do sistema capitalista. Essa concepção não está distante das formas que hoje temos de trabalho e de obtenção deste lucro incessante. Os mesmos argumentos são utilizados para repreender os que estão do lado da razão do “outro”, da razão do periférico, do marginal.

Entretanto, surge, como discurso contra-hegemônico, uma posição crítica sobre o processo de colonização. Dussel (2014) identifica, nos escritos de Bartolomé Las Casas, uma primeira objeção a tal violência, pois ele não compreende a guerra com os índios americanos como uma “guerra santa”. Las Casas é um dos primeiros a identificar que as colônias europeias eram bases para a acumulação do capital de um sistema ainda regional, que se sustenta e se fortalece por três séculos até seu ápice com a “revolução industrial” que, por sua vez, supera esta regionalização para, em seguida, ampliar-se para um sistema-mundo capitalista. Ao negar as justificativas da “guerra santa” e ao falar do lugar dos povos colonizados, Las Casas oferece aos indígenas a categoria de “cidadãos potenciais da periferia colonial da nascente Modernidade” (DUSSEL, 2014, p. 223).

Os estudos que encontramos em DUSSEL (2014) trazem luz para cantos sombrios da história da origem da modernidade. E, desse modo, para estudos críticos sobre a história e a filosofia. Fica explícito que a hegemonia desta narrativa é de autoria do dominador e dá suporte a uma busca primária da manutenção do sistema de produção que se alastra, no caso analisado por Dussel (2014), sobre o nascente sistema-mundo. Na verdade, ao se comparar às condições atuais, vê-se que são semelhantes, isto é, a incessante divulgação do sistema mundo capitalista.

Na continuidade de nosso estudo, vamos continuar explorando o fato de que a Europa se torna o centro quando conquista, explora e absorve as terras da quarta parte do mundo: a América. Além disso, atualizamos a pergunta de Dussel (2014): Como um povo, que não era centro - e que, na verdade, era dominado pelos impérios do antigo mundo, como o império turco-otomano, - se torna, no século XVIII, com a consolidação da revolução industrial, o centro?

O Eurocentrismo dita as regras para as questões filosóficas, políticas, artísticas, culturais e econômicas. No entanto, para além de uma compreensão superficial, o que se torna centro é o modelo de dominação, de exploração e de acumulação do lucro, o que podemos sintetizar como: um “modo de promover a vida”, mas que, contraditoriamente, prevê a eliminação da vida do “outro” - este é o paradigma que o novo sistema-mundo impõe. Aquele outro que, no princípio da colonização, foi entendido como bárbaro. Assim, torna-se centro: este modo de encarar a vida do “outro” e de promover o sistema de produção capitalista.

Dussel (2014) encontra, na filosofia de Las Casas, um contraponto à justificativa

da dominação exercida de modo hegemônico; ou seja, um discurso contra a colonização, uma fala contra as formas de lucro e de exploração do “outro”. Lowy e Sayre (2015), no livro: **Revolta e Melancolia**: o romantismo na contracorrente da modernidade, também identificam, no movimento artístico do Romantismo, uma “força” contra as novas formas vigentes de viver, que a modernidade e a revolução industrial impunham aos humanos. Destaca-se que essa análise capta um movimento de dor e de oposição ao sistema capitalista, sentido pelo próprio europeu, pois é fato que as obras analisadas são frutos deste homem europeu. Para caracterizar essa constatação, nas palavras de Lowy e Sayre (2015), “o romantismo como crítica da modernidade, do âmago da modernidade” (p.9).

Na leitura do texto pudemos entrar em contato com as teses polêmicas que o autor nos provoca. A maior delas foi a de aproximar o romantismo ao marxismo, identificando, nas obras dos românticos, uma crítica ao sistema capitalista. Em geral, a leitura dos autores marxistas ortodoxos sobre os românticos era a de que estes demonstravam uma idealização, ou melhor, uma afirmação da vida burguesa. Assim, não poderia corresponder a uma crítica ao modo de vida do sistema capitalista.

Nesse sentido, o autor argumenta que o romantismo pode ser identificado como um fenômeno de oposição à sociedade capitalista, na medida em que tais obras manifestam: a contradição, a dissonância e o conflito interno de seus autores, isto é, sua inconformidade com a sociedade moderna/capitalista. Mais do que identificar nas obras essas manifestações, Lowy e Sayre (2015) defendem a tese de que o romantismo toma proporções de uma visão de mundo, uma multiplicidade cultural de oposição ao racionalismo abstrato, da filosofia das luzes (iluminismo), uma contradição à ideia de universalidade, objetividade e racionalidade, características das ciências modernas. E, com isso, afirmar que o romantismo é uma denúncia da ordem social e econômica, que se inicia bem antes da revolução francesa; assim, o romantismo é, por essência, uma reação ao modo de vida na sociedade capitalista e, portanto, começa no século XVIII e ainda não terminou, já que ainda vivemos em uma sociedade capitalista.

O romantismo censura a modernidade e a civilização capitalista, em nome de valores identificados na sociedade pré-capitalista. Por essência, o movimento nega a exploração, a reificação e a coisificação do homem. As obras revelam o luto por algo que ficou no passado; ou seja, numa sociedade pré-capitalista. Mesmo considerando os estudos que afirmam a construção da individualidade - como um fruto da sociedade capitalista - identifica-se, nos românticos, um indivíduo que não é o do liberalismo. Para argumentar sua tese, Lowy e Sayre (2015) categorizam em cinco as críticas que o romantismo apresenta sobre a sociedade capitalista. **O desencantamento do mundo**: o romantismo traz, como essência, uma tendência de reencantar o mundo através do retorno às tradições religiosas, de uma experiência religiosa e do misticismo; condição humana que a sociedade capitalista e a ciência moderna estavam retirando das relações entre as pessoas na sociedade. Sobre o desencantamento do mundo é

possível concluir que os românticos denunciavam que a sociedade capitalista moderna - apoiada na evolução das ciências naturais aplicadas aos avanços tecnológicos da revolução industrial - abandona o homem a uma relação fria, calculista e coisificada.

A quantificação do mundo: os românticos denunciam o pensamento restrito aos valores calculistas, contidos no *ethos* capitalista. Os autores destacam obras que buscam valorizar atitude de “bom coração”, ações benevolentes frente à forte tendência a transformar tudo em cálculo e, por consequência, em lucro. Desse modo, a quantificação mercantil é responsável pelo declínio dos valores qualitativos, sociais, religiosos, pela dissolução de todos os laços humanos, pelo fim da imaginação, em favor da uniformização da vida, da relação utilitarista entre os homens (Lowy, 2015, p. 59).

A mecanização do mundo: encontra-se, nas obras românticas, hostilidade a tudo que é mecânico, artificial, construído; ressaltando o natural, o vivo, o dinâmico. Apresentando certa nostalgia perdida da relação do homem com o campo com o natural, em contraposição ao aspecto infernal associado às fabricas, à condenação dada ao trabalhador. Uma manifestação temerosa da possibilidade do próprio homem tornar-se uma máquina. Destaca-se que os românticos associam o Estado moderno ao funcionamento de uma fábrica (empresa), pois este se faz no individualismo, na propriedade, no contrato e na administração burocrática racional - uma instituição fria impessoal, e mecânica (LOWY, 2015, p.63).

A abstração racionalista: sobre a abstração racionalista, podemos considerar a crítica à racionalidade instrumental, que se encontra na obra de Adorno e Horkheimer, que pretendem uma autocrítica da razão, defendendo uma razão humana substancial. A abstração racionalista aparece também em comportamentos não racionais, por exemplo: o amor e também a loucura, como rupturas do indivíduo com a razão social estabelecida. Ou seja, a negação da razão pela afirmação da ruptura com a mesma. E, por fim, a **dissolução dos vínculos sociais:** os românticos sentem dolorosamente a alienação das relações humanas, a destruição das formas orgânicas e comunitárias da vida social. Preocupam-se duplamente com a deteriorização radical das relações humanas na modernidade e a procura nostálgica da comunidade autêntica. Lowy identifica que a filosofia existencialista é um exemplo da manifestação dessa preocupação (2015, p.67).

Para Lowy (2015), a gênese do fenômeno do romantismo aparece a partir da virada do século XVIII. Tal século é caracterizado como pré-romântico. Por hábito, se identifica o período romântico mais próximo da revolução francesa, no entanto, o autor identifica uma pré-história do romantismo no desenvolvimento do antigo comércio, do dinheiro, das cidades e da indústria. O capitalismo e a sua antítese - o romantismo - permaneceu em gestão durante um longo período histórico. O núcleo de origem do romantismo é a Inglaterra, a França e a Alemanha, países mais avançados na revolução industrial. Desse modo, os autores concluem que o romantismo é uma resposta cultural global a um sistema socioeconômico generalizado e é um fenômeno, especificamente, moderno.

A leitura desta obra é bastante profunda e nos remete a reflexões inéditas. Auxilia-nos na contínua argumentação da crítica à sociedade moderna/capitalista, uma tensão muito atual.

A INDÚSTRIA CULTURAL E A RECENTE FORMA DE DOMINAÇÃO E EXPLORAÇÃO. UM NOVO SISTEMA-MUNDO?

Os autores Adorno e Horkheimer (1985) levantam como motivação para seu estudo uma questão da qual compartilhamos inteiramente: [...] por que a humanidade, em vez de entrar num estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma *nova espécie* de barbárie? (p. 11- grifo nosso).

Na busca por esta resposta – pela qual, ainda nos dias de hoje, lançamos esforços - os autores discutem o conceito de esclarecimento. Apresentam uma crítica severa às ciências positivistas que, na busca de livrar o homem de um pensamento primitivo mitológico, reduziram o esclarecimento ao “cálculo da eficácia e na técnica de produção e difusão” e constatam que “o progresso converte-se em regressão” (p.16).

Para estes autores, a ciência moderna positivista se adéqua ao sistema de produção capitalista. O esclarecimento retira dos homens suas mitologias, frutos de suas tradições, costumes e religião, dizendo que estas são primitivas e retrógradas, mas, em contrapartida, os lança debaixo de outras formas de dominação e escravidão: a ciência moderna e a indústria cultural.

Este modelo de ciência, que preconiza a utilização e a finalidade e serve aos interesses econômicos do sistema capitalista é a ciência moderna, que, como afirma Lowy e Sayre (2015), os românticos também criticam. Se retomarmos as cinco características descritas pelos autores, encontraremos as características da ciência moderna positivista, problematizadas também por Adorno e Horkheimer (1985).

A economia mercantil burguesa - sociedade capitalista - aliada às ciências modernas torna-se “um novo sistema-mundo” que escraviza: colono e colonizado, senhor e escravo, branco e negro, proletário e patrão, professor e aluno, homem e mulher, criança e adulto.

Os novos instrumentos de dominação, que são destinados a todos – linguagem, armas e máquinas – constituem-se em produtos do esclarecimento e da razão instrumental e se tornam os principais instrumentos de dominação das massas.

A indústria cultural, como modelo de cultura gerado pela sociedade moderna capitalista, promove a falsa identidade de universal e do particular - uma promessa feita pelas ciências modernas. O desenvolvimento da técnica - objetivação final das ciências positivistas - possibilitou a padronização dos produtos e sua produção em série, a racionalidade técnica torna-se a própria racionalidade do poder. O grande poder que a indústria cultural exerce é que ela não só oferece o que quer o consumidor; é ela quem diz o que o consumidor deve querer. Exerce, em nossa sociedade atual,

o poder de antecipação do desejo, isto é, o controle do desejo. Por isso seu potencial de ação é psicológico.

Sobre o desenvolvimento da indústria cultural, os autores identificam uma relação entre esta e os países industriais e neoliberais. Isso porque a meta da indústria e da política neoliberal nada mais é do que o avanço do sistema de produção. Com a indústria cultural, a exploração do trabalhador extrapola suas horas de trabalho excessivas na produção da fábrica e passa também a dominar o seu “tempo livre”, com os produtos oferecidos pela indústria cultural, que, como dito, antecipa seus desejos. O sujeito não tem mais autonomia para distinguir o que quer do que precisa. Conforme constata os autores (1985), esta cultura está inteiramente administrada pela indústria com suas estratégias de estatísticas, de catalogação, de classificação e de publicidade.

Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único; ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noite, até a chegada ao relógio ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia, essa subsunção realiza ironicamente o conceito de cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação. Assim a indústria cultural, o mais flexível de todos os estilos, revela-se justamente como a meta do liberalismo, ao qual censura a falta de estilo. (1985, p. 123).

Podemos concluir, com os autores, que a indústria cultural tem como finalidade a apreensão das consciências, nivelando as diferenças, na busca incessante de padronizá-las e, nesse sentido, enfraquece a luta de classes, por justamente ter em si, a promessa da extinção das classes, mas isso, apenas como promessa.

O dano psicológico promovido pela indústria cultural nos ajuda a pensar o quanto as estratégias de dominação do *ethos* do sistema capitalista têm sido soberanas e articulam-se, sempre na tendência de um sistema-mundo dominante.

Para além do domínio das riquezas produtivas e da escravização das colônias do hemisfério sul, para além do domínio do corpo no trabalho alienado, fruto da revolução industrial tem-se, com a indústria cultural, o domínio até mesmo do desejo do sujeito. A exploração/dominação é integral no tempo e na constituição das subjetividades.

Retomando a questão inicial dos autores, da qual nos apropriamos: de que progresso está se falando? Qual é a evolução que a humanidade atingiu em pleno início do século XXI? O que não podemos negar é o avanço das armas e das máquinas que constituem, para Adorno e Horkheimer (1985), formas de dominação. Então, qual é a evolução? Do esclarecimento? Como também vimos com os autores, a ciência moderna, ao destruir os mitos, moldou as novas subjetividades a um mito universal: o *ethos* capitalista. Há alguma esperança na razão como possibilidade de emancipação da humanidade?

O nosso tempo histórico atual nos confirma que um tipo de razão - nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985) - a razão instrumental apenas nos escraviza. Há outra razão possível?

HÁ POSSIBILIDADES PARA A EMANCIPAÇÃO, NA MODERNIDADE?

Boaventura de Sousa Santos (2010) aposta numa razão, que tem como paradigma a descentralização do conhecimento vindo do norte. Aposta na epistemologia do sul contra a primazia de conceitos coloniais e modernos. O autor apresenta o conceito de emancipação social, que pressupõe “um ponto de conhecimento, chamado de solidariedade” em contraposição a um conhecimento que é sinônimo de colonialismo (SANTOS, 2010, p. 85).

Sem nos ater às questões que se promovem no campo acadêmico sobre modernidade e pós-modernidade, destaca-se, da obra de Santos (2010), uma aposta, uma saída; ponto em que nos identificamos. Há uma saída que vem do sul!

Uma saída que não se identifica nos estudos de Adorno e Horkheimer (1985); parece-me que ali a *aposta* está perdida. A máquina de guerra criada pelo capitalismo, chamada indústria cultural, cooptou qualquer subjetividade. Resta-nos esperar passivos e consumindo.

Paulo Arantes (2014) - outro crítico da sociedade capitalista - ajuda-nos a pensar o sistema-mundo, em seu movimento temporal, quando pensado a partir do sistema economia-mundo. Tomamos do autor essa identificação de “tempos” para auxiliar a pensarmos as possibilidades de aposta. Identificamos no texto três tempos que o autor discute: *Passagem para o novo tempo (I)*, o tempo da relação de crise entre colônia e metrópole, que faz emergir um tempo de experiência com um “horizonte de expectativas”, em especial, o rompimento definitivo da colônia com a metrópole carrega o horizonte de expectativas. É este horizonte que institui o primeiro tempo do mundo (sistema-mundo econômico). O tempo das *Great Expectations (II)*. Este tempo refere-se a um futuro aberto. Um tempo de “fuga de uma crise econômica concomitante do antigo Regime e do Sistema Colonial”. Um tempo em que a diferença entre a experiência e a expectativa não para de crescer, “um sistema-mundo-capitalista em expansão” (53). Neste caso, é claro que nestes *tempos (I e II)* não se fala das vítimas que foram sucumbidas para a ideia de um horizonte de expectativas. Este ideal de horizonte é de quem está dominando, não é do dominado, o qual vive na história, sempre com poucas expectativas. Contudo, com um sistema-mundo-capitalista em ascensão, o tempo em questão era de grandes expectativas, que se caracteriza por um período de normalidade fundamentado na promessa iluminista e no *reconhecimento* do sistema-mundo capitalista. Esta normalidade se dá no consenso do liberalismo. (III) o outro tempo é a passagem do colapso do capitalismo liberal – das grandes expectativas- para o capitalismo administrado e o conceito de “sociedade de risco”. Este tempo é o fim do horizonte. Este tempo não está direcionado para o futuro e, sim, para o presente, “o horizonte do mundo encolhera vertiginosamente e uma *era triunfante de expectativas decrescentes* principiara” (p.94-grifo do autor).

Para Arantes (2014), neste novo tempo do mundo, não há um futuro colocado, mas um “presente prolongado”. O “progresso envelheceu a flecha do tempo orientada

para o futuro, que se tornou obsoleta”, estamos em um estado de exceção permanente (p. 97). Ainda nas palavras do autor,

É esse o horizonte negativo de um outro regime de urgência, lembrando que, a seu modo igualmente moderno, revolução e guerra nunca deixaram de configurar a emergência suprema, expectativas de exceção, portanto.(p.76). Se Walter Benjamin pudesse incluir postumamente um parágrafo na entrada “*Alarme de incêndio*” de sua *Rua de mão única* – entrada na qual redefiniria a luta de classes, não como correlação de forças sopesadas numa gangorra sem fim, mas como urgência de apagar o incêndio geral que de qualquer modo os dominantes já atearam [...](97).

Ressalta Arantes (2014) que é provável que, nesse tempo, o campo da experiência e o horizonte de expectativa voltem a se sobrepôr. Em nosso entendimento, um retorno ao tempo de esperança para uma promessa ainda não cumprida, que se faça, no mínimo, como esperança. E que o tempo do “presentismo” tenha o seu fim no horizonte.

Paulo Arantes, no livro acima referido no excerto que extraímos, faz referência a uma das obras de Walter Benjamin: “Alarme de incêndio”: sobre o conceito de história, onde o autor apresenta 18 teses, escritas em 1940, no ano em que, depois de uma tentativa de fuga frustrada da perseguição nazista, comete o suicídio.

Para compor este estudo vamos nos valer da introdução feita por Michael Lowy, na publicação destas teses feita pela Boitempo em 2005. Para Lowy, as teses são um dos textos mais filosóficos e políticos do século XX e afirma que a filosofia de Benjamin – apesar de identificar que a sua obra não corresponde a um sistema filosófico – está alicerçada em três fontes: “o romantismo alemão, o messianismo judaico, o marxismo” (p.17). Encontra-se em Walter Benjamin um crítico de arte e/ou um filósofo, mas, acima de tudo, um crítico moderno da sociedade moderna capitalista e industrial.

O Romantismo, presente em sua obra, está no desejo do *reencantamento do mundo*, que se manifesta pelo ataque frequente ao progresso: a transformação do “homem em máquina” e a “degradação do trabalho” (entre outras características que apresentamos anteriormente). Do Messianismo: o desejo de realizar o Reino do Deus, na Terra. Associando à imagem do reino messiânico, a revolução. A ideia de revolução está no marxismo, em especial, na concepção de luta de classe. Contudo, segundo Lowy, Benjamin não ocupa um lugar no marxismo que seja o do evolucionismo, da revolução como resultado natural da história. Para Benjamin, a revolução representa uma *interrupção* na evolução da história. “É preciso parar o trem da história”. Sua visão antiprogressista não comporta a visão marxista, também progressista da história. Sua preocupação não está na derrota do burguês ou da elite dominante, sua preocupação está em que o progresso tem promovido um grande peso na humanidade.

Diz Lowy sobre o pensamento de Benjamin:

A opção proletária de Benjamin não é de forma nenhuma inspirada por algum tipo

de otimismo sobre o comportamento das “massas” ou por uma confiança no futuro brilhante do socialismo. Trata-se essencialmente de uma aposta – no sentido de Pascal – na possibilidade de uma luta emancipadora. (Lowy, 2005, p. 26).

Uma aposta na possibilidade de uma luta emancipadora! (?)

Boaventura Santos (2010), Paulo Arantes (2005), Walter Benjamin (2005), entre outros, realizam um profundo olhar sobre a história e sobre suas possibilidades de futuro. Análises que nos condenam a um horizonte “presentista” - como afirma Arantes (2005) – e também um horizonte de retrocesso. Nem ao menos um retorno, que pudesse simbolizar o freio no trem do progresso, como desejava Walter Benjamin. Tem-se, com esses estudos, um futuro piorado, distante de qualquer promessa não cumprida e a realização da desumanização do homem.

Entretanto, ainda que apoiada em promessas de humanização frustradas e contestadas pela história, faço a opção pela aposta. A aposta na humanização, que, mesmo sendo negada hegemonicamente, encontra-se, resistindo. A aposta pela humanidade encontra-se no próprio homem.

No estudo do texto de Georg Lukács (2003) **História e Consciência de classe** - um texto publicado em 1922 -, identificamos um estudo crítico sobre o materialismo histórico-dialético, quando este assume, para Lukács, um marxismo vulgar, mecanicista. Para o autor, “o caráter exagerado do conceito de práxis”, que ele identificava nos marxistas da época, que quase compreendiam a “práxis” como um conceito idealista, tornou-se distante do princípio materialista dialético de história, proposto por Marx.

Para nosso estudo sobre a emancipação possível do homem, vamos nos ater à afirmação que Lukács faz sobre consciência de classe.

Com o capitalismo, com o desaparecimento das estruturas estamentais e com a constituição de uma sociedade com articulações puramente econômicas, a consciência de classe chegou ao estágio em que pôde se tornar consciente. [...] A burguesia e o proletariado são as únicas classes puras da sociedade, isto é, são as únicas cuja existência e evolução baseiam-se exclusivamente no desenvolvimento do processo moderno de produção. Além disso, somente suas condições de existência permitem imaginar um plano para a organização de toda a sociedade (2003, p. 156).

Como contradição a esta luta de classes, tem-se o pequeno burguês, que, identificado com a estrutura de estamento – sem consciência –, objetiva pequenas revoluções, não se interessa com a mudança de toda a sociedade. Para Lukács, o pequeno burguês busca a harmonia entre a luta de classes.

Retomando a afirmação de Lukács que é no sistema capitalista que se torna possível a consciência de classe, é neste sistema que se produz a luta das duas classes possíveis, que lutam por um plano para a sociedade como totalidade, tem-se, até os dias atuais, a vitória da hegemonia burguesa. Em suas palavras, “a capitulação da consciência de classe da burguesia diante da consciência do proletário salta aos

olhos” (p.169).

Deste modo, vê-se mais uma posição que enverga a história para terrenos pantanosos para a luta de classe. Contudo, inspirada em Lukács na mesma obra, encontra-se outra afirmação:

Para o proletariado, a verdade é uma arma portadora da vitória e o é tanto mais quanto mais audaciosa for. [...] para o proletariado, e somente para o proletariado, uma noção correta *da essência da sociedade* é um fator de poder de primeiríssima ordem, talvez até a arma decisiva (p.171 – grifo no original).

Entretanto, adverte:

Toda a tática proletária sem princípios rebaixa o materialismo histórico à mera “ideologia”, impõe ao proletariado um método de luta burguês (ou pequeno-burguês); despoja-o de suas melhores forças ao atribuir à sua consciência de classe o papel de uma consciência burguesa [...] em vez da função motriz determinada à consciência proletária (p.174-175).

Diante destas afirmações, logo nos chega a constatação: tal consciência se faz impossibilitada frente à hegemonia da vitória da consciência pequeno-burguês - que nutre a própria vitalidade do capitalismo, como, em igual proporção, nega a consciência proletária. Os dias atuais em nosso país e o cenário internacional nos alertam para esta situação.

Os tempos atuais revelam, ao mesmo tempo, a força dessa hegemonia, como também dialeticamente, expõem suas limitações. A crise econômica do capital - o avanço de sistemas de governo autoritários, o terrorismo, a força crescente de uma visão de mundo conservadora e discriminadora - resultam como formas e conteúdo de “verdades” sobre o desenvolvimento da história da humanidade.

Poderíamos afirmar com Lukács que é tempo de despertar para a consciência de classe! (?) A esta exclamação ou interrogação, depende muito como se propõem a encara-la. É a utopia messiânica que se tem vivido ao longo da história e que, por mais irrealizável que se faça, é salutar exclamá-la?

Penso que a exclamo quando aposto (ainda) na emancipação. Que encontro possibilidade na formação do “homem novo”. Que aposto - que se forja na escola - nos conhecimentos historicamente produzidos, nas palavras de Lukács, a essência da humanidade. É possível identificar esta aposta de idealista, claro. Entretanto, vejo sua potência transformadora quando, em tempos atuais, o ataque da hegemonia do pensamento conservador - num tempo de exceção - volta-se contra esta aposta. Um exemplo disto é o projeto de lei Escola sem Partido, que está sendo apresentado à sociedade, como uma afirmação da intenção de neutralizar a escola de suas possibilidades.

A EDUCAÇÃO E SUA RESPONSABILIDADE COM A EMANCIPAÇÃO

Diante destas considerações, como atuante no campo da Educação - em especial na articulação entre Psicologia e Educação Escolar – ainda aposto no potencial da escola. Mesmo consciente de toda contradição que se encerra nesta instituição e que ao longo do tempo vem sendo projetada a sua falência.

Para o diálogo desta aposta - como vimos na discussão – podemos nos referir à Pedagogia de Paulo Freire, no livro a **Pedagogia do Oprimido** onde o autor, em suas primeiras palavras, justifica a quem se destina sua pedagogia.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? (FREIRE, 1987, p. 30)

Neste texto, em que Paulo Freire expõe sua “proposta educacional”- seja no espaço formal ou informal - compreendemos que a educação é *locus de transformação de consciência*. É *locus de formação de consciência de classe*. Pois não é uma pedagogia que se pauta em ideais de falsa igualdade entre os indivíduos. É uma educação que afasta a concepção bancária que apenas serve à adaptação dos indivíduos às tendências empregatícias do sistema e propõe, no lugar, uma educação libertadora. Libertadora a ponto de eliminar não só o opressor, mas o ideal opressor que mora dentro do oprimido. Para além da luta de classes, a pedagogia de Paulo Freire aponta para a liberdade do homem como gênero humano.

Acredito que Paulo Freire não fixe sua proposta para a educação em questões curriculares formais ou na discussão sobre o ensino de conteúdos escolares. Sua abrangência é para uma educação da consciência (e consciência de classe). Encontro em Paulo Freire um opositor e crítico da sociedade moderna e capitalista. Que questiona veementemente a exploração da classe trabalhadora, a divisão do trabalho social e a perpetuação da miséria.

Assim, sigo neste texto trazendo outros referenciais que - deste mesmo lugar de crítica e oposição - propõem ao debate contribuições para a discussão de uma educação que não reproduza os valores da sociedade capitalista e indiquem as contradições do atual “sistema educacional” ou da ausência deste sistema.

Trago como possibilidade, para esse debate, as referências dos estudos da Psicologia Histórico-cultural e suas articulações com a Pedagogia Histórico-crítica. Estes estudos – Luria (1991), Leontiev (1978), Vigotski (2000, 2001, 2012, 2014), Saviani (2008, 2013), Martins (2013), Duarte (2001, 2005), entre outros - têm me alimentado na investigação do fenômeno da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva crítica e de identificação das engrenagens desse sistema, que também tem interferido no modo como se ensina às crianças brasileiras a língua portuguesa. Tal pressuposto, em que se apoia a pesquisa, reside numa base materialista histórica e dialética e caminha na direção da identificação

da hegemonia construtivista, sobre este tema. Esta concepção ancora os ideais neoliberais e promove formas de ensinar a ler e a escrever que apenas desenvolvem a adaptação dos indivíduos às formas sociais de uso da escrita, mas não alcançam os maiores patamares de desenvolvimento de consciência (MORTATTI, 2000, 2010, 2013). Segundo Vigotski (2012), a linguagem escrita é de fundamental importância para a formação da consciência no homem.

Todos esses estudos apostam numa consciência que se faz pela e na relação entre os homens e suas determinações históricas, com vistas à transformação e não à adaptação dessa consciência ao sistema-mundo capitalista.

Ainda como aposta, esses estudos margeiam as proposições de utopias. Mas algo que pude desenvolver, com os estudos críticos da sociedade moderna e capitalista, é que as utopias não podem se perder em nossos horizontes de expectativas (Arantes, 2014). A perda das utopias serve ao sistema capitalista, que se torna o único sistema-mundo possível. E, a quem não tem futuro, o mais já está dado.

Neste sentido, aposto na formação escolar e nos conteúdos historicamente produzidos pela história da humanidade como uma possibilidade de oposição ao *ethos* do sistema-mundo capitalista. E neste tempo histórico, em que o ataque a esta instituição se faz de modo muito intenso, é preciso uma resistência, uma aposta. Encontrar na escola possibilidades, como Lowy e Sayre (2015) encontram no movimento romântico. Possibilidades de resistência. Uma utopia ou uma aposta! (?)

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2 ed., 2001.

_____. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2ed, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Política da Libertação**: história mundial e crítica. Passo Fundo: IFBE, vol. I, 2014, p. 200-252.

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

LEONTIEV, Alexis N.. O homem e a cultura. In. LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.

LOWY, Michael e SAYRE, Robert. **Revolta e Melancolia: o Romantismo na contramão da modernidade**. São Paulo: Boitempo, 2015 (Cap. 01 e 07).

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais In: LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 71-84.

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

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876-1994. São Paulo, Ed. UNESP; Brasília, MEC/INEP/COMPEd, 2000.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.44, p. 329-341, 2010.

_____. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, UNICAMP, v. 33, p.15-34, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 3ed. 2010.

VIGOTSKII, Lev Seminovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 1. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

_____. **Obras escogidas III**. Madri, Centro de Publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2012.

DA REPÚBLICA E A ESCOLA REPUBLICANA

Gian Eligio Soliman Ruschel
Vânia Lisa Fischer Cossetin

School – language

RESUMO: Este estudo objetiva analisar a República e seu caráter universal evidenciado pelas leis, a educação da república e suas especificidades. Em um primeiro momento será conceituado o republicanismo e tematizada sua relação com a própria educação. Num segundo momento será contextualizado o paradigma da linguagem utilizado no estudo e também trazido como necessário para esse tipo de discussão. Finalmente será conceituada a escola republicana, com seus pressupostos básicos, bem como suas particularidades.

PALAVRAS-CHAVE: República – Educação – Escola Pública – Linguagem

ABSTRACT: This study aims analyze the republica and his universal character evidenced by the laws, the public education and its specifics. At first will be conceptualized the republicanism and thematized his their relationship with education. In a second moment will be contextualized the language paradigm used in the study and also brought as necessary for this kind of discussion. Finally will be conceptualized the republican school, with your basic assumptions, as well as its particularities.

KEYWORDS: Republic – Education – Public

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo, fruto e parte do trabalho de dissertação do mestrado em Educação nas Ciências, intitulado “O Déficit Republicano na Educação Pública Brasileira: reflexões de um jovem professor”, objetiva analisar a o republicanismo com suas leis, bem como a especificidade da educação escolar pública. Inicia com uma abordagem acerca do conceito de república à luz dos ideais modernos iluministas e suas ligações primordiais com a teoria da educação republicana já discutidas pelos pensadores modernos. A relação existente entre o sistema republicano e a educação pública será tematizada com vistas a procurar identificar o déficit republicano, ou seja, a fragilidade deste sistema em atender às exigências e à complexidade de sua própria configuração, logo, da escola por ele mesmo forjada. Em sequência são apresentadas as perspectivas paradigmáticas assumidas nesta pesquisa, bem como sua relação com a política e a forma de pensar e discutir assuntos relativos à educação. Considera-se de fundamental importância a definição e o posicionamento quanto ao paradigma assumido, indispensável,

inclusive, para entender às devidas críticas aos diferentes modos de pensar as temáticas que se enquadram na esfera política republicana.

Por fim, a escola republicana será tematizada visando expressar e delimitar os seus domínios, e distinguir suas especificidades e suas diferenças ante outros tipos de educação, a exemplo da educação privada (confessional) e a familiar. A intenção é considerar algumas particularidades da educação contemporânea a fim de destacar, a importância da universalidade, evidenciada pelas leis, e das políticas em contexto republicano. Essa discussão se faz necessária na medida em que se considera a hipótese de um déficit republicano que, tanto na política, quanto na educação, interfere de forma negativa na experiência democrática dos agentes da educação, bem como dos cidadãos em geral.

2 | COMPREENDENDO A REPÚBLICA: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DE UM DÉFICIT ESTRUTURAL

Inicialmente, convém a discussão sobre o conceito de república, particularmente do significado da palavra. Etimologicamente, origina-se de *res publica*, ou “coisa pública, a coisa do povo, o bem comum, a comunidade [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1.107). Sua base surgiu com os romanos, que colocaram em evidência a ideia de um bem de todos. Trata-se de um modo de governo em que uma ou mais pessoas escolhidas democraticamente¹ governam em um determinado território para gerenciá-lo, bem como a vida pública. Pode ser considerada como a forma que, historicamente, se contrapôs à monarquia, pois o chefe de Estado é eleito pelo povo direta ou indiretamente. Presume-se, ainda, que em uma república as pessoas possuam direitos e deveres em relação a essa coisa pública. Como é de todos, todos podem e devem opinar e ajudar na construção de algo comum. Dessa forma, “na República democrática a ordem política nasce de baixo [...]” e “as leis são expressão da vontade popular” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 1.108).

Ressalta-se aqui a ideia de coletividade e participação dos cidadãos nesse tipo de sistema. Quando a primeira república é proclamada na França revolucionária em 1792, há um momento de comoção e apoio popular que reflete, desde a formação dos Estados Gerais, na Constituição e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Esse movimento que se inicia, em termos práticos, com a tomada da Bastilha de Saint-Antoine, mostra exatamente o que se está combatendo quando julgamos o rei como qualquer outro homem e, iniciando uma tradição violenta para as revoluções, guilhotinamos Luís XVI. Nesse contexto percebe-se: a) a participação constante do povo (o terceiro estado) na tomada de decisões, e b) a república moderna é invocada

¹ Deve ficar claro aqui que a definição de república trabalhada no texto presume democracia. Como explica Brayner (2015, p. 35), a democracia é “um vasto e complicado programa de responsabilização do homem pela sua vida social, um lugar onde temos que propor, argumentar, julgar, decidir e assumir as consequências de nossas decisões”. Assim compreende-se a república como república democrática.

contra a tirania do governo de uma só pessoa, ou seja, contra a monarquia.

Entendendo que a Revolução Francesa de 1789 foi uma revolução política², compreende-se também que aqueles que antes eram excluídos nas decisões da vida pública, aos poucos, foram iniciando seu exercício de cidadania, afinal, estavam imbricados nessa luta desde o início. É possível aqui lembrar também da questão da cidadania dos gregos (mesmo sendo uma aristocracia). Impensável um cidadão grego que estivesse longe e desinteressado das questões do gerenciamento da vida pública. Dessa forma as repúblicas invocam essa ideia de participação, em que todos possuem direitos e também deveres, não havendo *Rei Filósofo*³.

Não é diferente com a educação que, quando esta é considerada como discussão política numa república, também deve ser encarada como um direito e um dever. Pensar a educação está dentro do conjunto de direitos e deveres do cidadão, na medida em que, sendo um bem público, todos têm responsabilidades sobre essa educação e seus efeitos na sociedade.

Um dos pioneiros a defender a ideia da educação pública na França iluminista foi Condorcet, que, em plena Revolução Francesa, no ano de 1792, apresentou à Assembleia Nacional uma espécie de projeto para a organização da instrução pública. Segundo Condorcet (2008, p. 17), “Seria inútil declarar que todos os homens têm o mesmo direito; seria inútil que as leis respeitassem esse princípio fundamental da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades morais impedisse a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão”. Ou seja, a sociedade precisaria oferecer aos seus cidadãos uma instrução pública; uma forma de ensino que não permitisse a existência de desigualdade política que levasse à dependência; nenhuma desigualdade que possibilitasse a tirania; uma educação que consolidasse a república democrática.

Condorcet militou em nome da soberania do povo, de modo que seus direitos e deveres em uma república pudessem estar diretamente ligados a uma educação que ensinasse e preparasse o aluno para o exercício de tais condições. Denis Diderot também apostou na ideia de que a educação/instrução era o meio para a liberdade do povo e para o bom funcionamento de uma república na qual o povo fosse soberano, no sentido de que o saber científico e técnico seria a chave para a liberdade (ROMANO, 2001).

A partir disso, cabe salientar que houve e há uma relação entre a questão republicana e a educação pública, e que se configura quase sempre como problemática. Apesar de configurar uma relação complicada e permeada de tensões, as teorias democráticas, dentro de repúblicas, foram por muito tempo concebidas

2 Em *Marx e a Revolução Francesa* (1986) Furet coloca, sobre a crítica de Marx à Revolução Francesa: “Com efeito, os franceses realizaram uma revolução apenas ‘parcial’, ‘puramente política’, visto que emancipou apenas uma parte da sociedade civil, a burguesia dos proprietários; ela não criou uma emancipação ‘universalmente humana’.” (FURET, François. 1989, p. 10).

3 Referência à *República* de Platão. O Rei Filósofo é aquele que deve governar, pois sabe como fazê-lo, configurando assim a chamada sufocaria (PLATÃO, 1996).

como inseparáveis das teorias educacionais. Conforme o ideal moderno,

o ser humano pequeno e impelido pela natureza precisa percorrer primeiro um processo de educação voltada para a liberdade para poder se tornar membro do povo de um estado que governa a si mesmo, assim como, inversamente, só cidadãos e cidadãs autônomos podem institucionalizar uma educação pública que possibilite a seus filhos o caminho para a maioria política (HONNETH, 2013, p. 546).

Já havia na modernidade, portanto, uma crença na educação como processo fundamental para o amadurecimento do ser humano e para a criação do cidadão apto a viver na república em condição de maioria política. Havia, portanto, a ideia de dependência e de complementaridade entre uma boa educação e uma ordem estatal republicana. Os dois elementos explicavam “pressupostos de uma coletividade democrática” (HONNETH, 2013, p. 546) que se complementariam de forma a depender um do outro. Honneth (2013, p. 545) resgata a ideia de Kant sobre as teorias democrática e educacional explicando que,

Para Kant, o paralelo entre a arte do governo e a arte da educação resultava da consideração de que ambas são instituições criadas pela sociedade que têm de cumprir a mesma tarefa nas dimensões diferentes da história da espécie do indivíduo [...] Através de uma escolha habilidosa dos meios e métodos, ou seja, através de uma espécie de “arte”, elas precisam nos ensinar como, num caso, um povo de súditos e, no outro, uma criança por natureza ainda submissa devem ser levados do estado de imaturidade para o de liberdade.

Desde a Modernidade, portanto, considera-se a ideia de educação como uma instrução pública. Uma forma de preparar as novas gerações para viver em uma sociedade democrática e republicana com base nos conhecimentos trazidos pela tradição, o que leva a conceber a arte do governo republicano e da educação como interdependentes e complementares entre si, inconcebíveis se isoladas, como queria o ideal moderno de Kant, por exemplo.

Não se considera, no entanto, que essas “artes” (de governar e educar) sejam naturais, pelo contrário, entende-se que a relação entre elas sempre foi, no mínimo, tensa, de modo que uma nunca chegou a configurar-se como garantia da outra. Ao naturalizar-se a relação entre educação e democracia, acaba-se por ignorar alguns problemas e tensões conceituais e históricos entre elas. Concordando com Brayner (2015, p. 33), “não há nenhuma garantia de que um povo ‘educado’ (do ponto de vista escolar) faça sempre uma opção natural pela democracia ou que a democracia se encontra sempre mais fortalecida, ali onde há cidadãos ‘educados’”.

Romano (2001), em seu livro *Caldeirão de Medeia*,⁴ apresenta algumas dificuldades inerentes ao sistema democrático. Ele expõe uma certa fragilidade desse sistema que, apesar de possuir a autocrítica como ferramenta para melhoria,

4 O autor refere-se aqui a uma concepção de política socrática, da qual Hobbes também se utiliza ao tematizar questões como autoritarismo. Neste capítulo Romano trata de tematizar a dificuldade e a atualidade do projeto iluminista de democracia.

não possui garantias de progresso ou durabilidade, justamente pela possibilidade de críticas. Isso evidencia o quão frágil uma república democrática pode ser devido às aberturas que esse tipo de governo oferece para críticas. O que engrandece a ideia de república democrática, e dá a ela capacidade de autorrevisão constante é justamente o que a fragiliza e a relativiza (ROMANO, 2001). Sua existência, portanto, é artificial,⁵ enquanto sua fragilidade é natural. Surgiu na história como uma contraposição ao governo monárquico e tirano, e obteve sucesso e muitos méritos, mas seu caráter democrático é, de certa forma, a sua própria fragilidade.

Diante dessa questão é possível supor um déficit republicano que se traduz como imperfeição, incompletude ou fragilidade desse sistema. Para explicar esse déficit provoca-se imaginar que, de princípio, a república possui uma fragilidade crônica no seu âmago por permitir que críticas sejam feitas ao próprio sistema. Apesar de uma educação que ensine e prepare a criança e o jovem para o exercício da cidadania em um contexto de república democrática, isso não é garantia para o firmamento de um governo republicano. Aposta-se que, com a crítica e o arbítrio⁶ dos indivíduos seja possível reconstruir constantemente e aperfeiçoar a forma republicana de governo. Porém, ao preparar para o exercício da cidadania nesse contexto, a escola também oferece mecanismos que poderão desconstruir essa república, se assim for a vontade geral.

Além de não haver a possibilidade de se contar com um sistema educacional que garanta e blinde o sistema republicano, como se acreditava na modernidade, também é importante levar em conta que as experiências republicanas, em diversos contextos, permitiram diferentes resultados. Como o sistema republicano foi criado por convenção, como uma alternativa a outras formas de governo não democráticas, esse sistema não apresentará exatamente os mesmos resultados em todos os lugares em que foi desenvolvido (aceito ou imposto), pois deve-se levar em conta as particularidades de cada contexto. O processo de instalação da república, os interesses por trás dessa instalação e inúmeros outros fatores podem ser responsáveis por diferentes configurações de república. Além dessa clara fragilidade natural, dependendo do processo de instalação e manutenção desse sistema, criam-se diversas outras fragilidades, sendo aquilo que se pode denominar de déficit republicano: uma fragilidade aparentemente incontornável na experiência democrática e no ideal de coisa pública.

3 | POLÍTICA REPUBLICANA E ESCOLA PÚBLICA: PERSPECTIVAS PARADIGMÁTICAS

Pensar a política republicana, a escola pública e suas relações, nos leva a

5 O termo artificial, aqui, é concebido como o contrário de natural. A república não deve ser entendida naturalmente, mas, sim, culturalmente, resultado do agir e do pensar humanos.

6 O termo arbítrio é concebido tal como foi citado anteriormente, contido nas ideias de Romano, significando uma decisão dependente apenas da vontade do indivíduo.

assumir uma posição que não é adotada ingenuamente – ao menos não deveria ser –, mas está baseada em uma aposta, em uma escolha. Ou seja, quando se fala, fala-se de algum lugar; quando se critica, critica-se a partir de certos parâmetros. Concordando com Vattimo (2002, p. 3), pode-se afirmar, então, que “não existe verdade objetiva em parte nenhuma; não há ninguém que veja a verdade sem ser com os olhos, e os olhos são sempre de alguém. Se quero arrancar os olhos para ver as coisas como realmente são, não vejo mais nada”. Essa compreensão se faz necessária, bem como os parâmetros que nos permitem fazer considerações sobre o objeto de estudo em questão.

Deve ser claro, portanto, que, mesmo escolhendo a ciência como “a melhor expressão de nossas possibilidades e, por isso, a indicadora do caminho que nos compete seguir” (BOUFLEUR, 2012, p. 3), ainda assim trata-se de uma escolha; isso porque o que é científico não é neutro. Até mesmo as ciências falam de algum lugar, olham com olhos de alguém, isto é, possuem um posicionamento e assumem uma postura. A garantia de que algo seja científico não é garantia de que seja verdade absoluta, até porque as verdades tidas como absolutas merecem desconfiança.

Além disso, para que haja uma crítica, também há de haver uma crítica reflexiva acerca da própria posição assumida, uma tentativa de nos afastar do objeto analisado, como quem dá um passo para fora do contexto e dos condicionamentos aos quais se está sujeito. Para Boufleuer (2012, p. 2), “a crítica e a eventual revisão pressupõem a possibilidade de um distanciamento teórico em relação aos padrões culturais e sociais existentes. Sem o exercício desse distanciamento o mundo se impõe de forma inexorável”. Trata-se, portanto, de uma espécie de metarreflexão, um afastamento-teórico que “requer o estabelecimento de um parâmetro a partir do qual alguma consideração acerca do mundo seja possível” (BOUFLEUER, 2012, p. 2).

Partindo desses princípios, convém contextualizar o modo como se concebe aqui o objeto em estudo e a postura assumida para a análise e as tematizações subsequentes. Desde a condenação de Sócrates – que fora realizada democraticamente, por convenções e acordos entre cidadãos atenienses –, Platão buscou uma saída, acreditando haver uma verdade ou essência para resolver os problemas dos homens; uma verdade tal, diferente daquela baseada na *doxa*, ou seja, que não fosse facilmente corrompida e que estivesse longe da compreensão dos homens comuns – aqueles sem o conhecimento *verdadeiro*. Se a decisão de condenar Sócrates foi tomada a partir do embate de certas concepções relativas à ética, à política e à educação no âmbito da *polis*, para Platão deveria haver, então, uma verdade acima dessas posições e que fosse mais qualificada, disponível apenas àqueles cidadãos que conseguissem se libertar das correntes que os prendiam ao fundo da caverna, aqueles que conseguissem contemplar o mundo inteligível.⁷

Apartir desse movimento intelectual em busca da verdade, o ser humano inventou

narrativas⁸ acerca de sua condição no mundo e, com isso, acabou “duplicando” o mundo. Em uma dessas narrativas, Platão cria a *Alegoria da Caverna* para explicar sua teoria, segundo a qual o mundo seria dividido em mundo sensível e em mundo inteligível (ou das ideias), que compreenderia algo de verdadeiro para além do homem, além do corpo, além do *mundo sensível*, que, para Platão, não passa de uma cópia imperfeita do mundo das ideias. Essa verdade se configura como uma *episteme*, um conhecimento puro e verdadeiro, longe dos erros humanos, e é encontrada no mundo das ideias (perfeitas), no qual estão as essências. Logo, não seria suscetível às falhas que condenaram Sócrates, por exemplo.

Como este saber essencial para gerenciar a *polis* não estaria no mesmo âmbito da maioria das pessoas, e sim no dos filósofos que conheceriam a verdade, não haveria mais a dependência da linguagem em forma de opiniões contingentes e pessoais como forma de tomar decisões. Nessa perspectiva metafísica e essencialista, existiria uma noção única do que seja o bom, o justo, o correto, o verdadeiro, e que estaria acima do mundo sensível habitado pelos homens comuns, inclusive acima da democracia.

Essa postura platônica merece reflexão e muita cautela, pois significa um risco para a política e as decisões democráticas tomadas por homens livres. Se presumirmos que há uma ciência do que é correto em termos sociais, do político, disponível apenas para alguns, não seria mais necessário que pessoas sem o conhecimento epistêmico dotadas apenas da pura *dóxa*, discutissem tais assuntos. As decisões acerca dos problemas dos homens ficariam apenas ao encargo do cientista político ou, remetendo a Platão, do rei filósofo. Assim, acabar-se-iam as possibilidades de deliberação a partir da troca de ideias e opiniões diferentes, uma vez que existiria apenas uma verdade. Isso seria um perigo para a política e, conseqüentemente, para todas as instâncias da sociedade que dela dependem, dentre as quais a própria educação.

Em termos políticos, essa lógica ofereceu a fundamentação de governos ditatoriais, totalitários e antidemocráticos. Ou seja, supondo que alguém saiba o que deve ser feito, o caminho certo a seguir, o rumo que uma nação deve tomar, algumas perguntas podem surgir, como: Quem é esse alguém? Quem garante que essa pessoa sabe o que é certo e que não age apenas por interesses particulares? Como resposta: não há garantia alguma e, nesse sentido, poderia ser explicado o porquê de governos ditatoriais serem os mais corruptos. Se existe uma forma correta, científica de guiar a nação e resolver os seus problemas, não há porque serem ouvidas as opiniões dos cidadãos. É por isso que não existe espaço para críticas em governos totalitários e ditatoriais.

Por outro lado, bem como Aristóteles discordou de Platão, ao apostar que todos os cidadãos são capazes de uma opinião, entende-se que é no âmbito da linguagem

⁸ Para Boufleuer (2012, p. 3), “[...] contamos mitos, inventamos a metafísica, projetamos a subjetividade [...]. Essas e outras tantas narrativas sempre operaram como instâncias referenciais para que algo sobre o mundo pudesse ser dito”.

que se resolvem os problemas gerais acerca do mundo comum; ao pensar a educação como um assunto a ser debatido politicamente, também se perceberá que esta é uma área que pode e deve ser discutida pelos cidadãos, e não apenas pelos ditos especialistas.

Dessa forma, num contraponto ao pensamento essencialista, assume-se uma postura que reconhece as incertezas humanas quanto aos rumos a seguir, porém acreditando na democracia, apostando no diálogo, na linguagem e na comunicação como meio para que algo possa ser dito, reconhecido ou criado no mundo humano. Por tal razão é que assumimos uma postura pós-metafísica,⁹ contrária à ideia determinista associada a um *telos*¹⁰ previamente definido por um suposto possuidor da *episteme*, fixado de tal modo a impossibilitar quaisquer intervenções. Daí porque, para tratar da república e de suas leis, as concepções educacionais e a implicação do professor nesse processo, tanto no âmbito da criação das leis quanto no tocante ao pensamento e argumentação sobre elas, é necessária a participação dos agentes envolvidos nessas questões. Não servem de base aqui, “[...] quaisquer referências que não aquelas produzidas pelo homem em sua experiência mundana” (BOUFLEUER, 2012, p. 9).

Nesse sentido, também cabe destacar a importância da tradição para tematizar a questão da república e da educação, uma vez que é reconhecida a importância de uma orientação dada por balizadores históricos e culturais. Sem a tradição não há referenciais. Sem o acúmulo dos conhecimentos elaborados no passado não há fontes teóricas. A postura pós-metafísica não deve ser confundida com a pós-moderna. Assume-se aqui uma postura neomoderna, o que implica que se deva considerar a tradição moderna, repensando-a sempre que necessário, sem absolutizar seus preceitos como modelos ideais. Na educação:

Reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição, mas uma releitura dela à luz do presente que temos e do futuro que queremos, uma hermenêutica que parta do pressuposto de que nenhuma tradição se esgota em si mesma, bem como nenhuma é dona original de seu próprio sentido (MARQUES, 1992, p. 549).

Apesar de não ser o objetivo deste estudo discutir uma reconstrução da educação, acredita-se que o simples pensar da escola pública atual necessita dessa visão, que, apesar de não enxergar na tradição a verdade absoluta, também não a

9 O pensamento metafísico, aqui, compreende aquele de caráter teleológico, que, ante à desordem existente no âmbito da vida e do mundo, busca estabelecer princípios ordenadores. Segundo Boufleuer (2012, p. 10), “a atitude metafísica enquanto busca soluções transcendentais para os problemas imanentes pode ser considerada como uma ‘tentação’ de obter um tipo de tranquilidade e de certeza que não existe”.

10 O conceito de *Telos* carrega a ideia de um sentido previamente posto, independente e anterior às relações e argumentações humanas. Designa “a parte da filosofia natural que explica os fins (*telos*=fim) das coisas, ao contrário da parte da filosofia natural que se ocupa das causas das coisas” (MORA, 1998, p. 665). Nega-se aqui uma concepção teleológica que seja demasiada finalista sem permitir interferências, reflexão e críticas. Considera-se, no entanto, que certo *telos* seja necessário no âmbito educacional para que haja alguma orientação mínima no percurso do desenvolvimento da educação.

nega, sendo a postura neomoderna mais razoável para tratar do tema.

Um exemplo de elementos importantes da modernidade que devem ser resgatados e, ainda se constituem como base da república são a universalidade, laicidade, e a publicidade. A própria concepção de universalização da educação escolar surge de um contexto no qual o homem europeu teve a pretensão de criar e produzir uma nova sociedade, bem como as novas gerações, projetando um futuro para o qual essas novas gerações deveriam estar adequadas.

É razoável que a escola pública acredite na importância das leis da república, mas que aposte no diálogo, na argumentação e nas tomadas de decisões de forma democrática para a elaboração dessas leis, pois, conforme Marques (2000, p. 110-111):

Devem ser consensualmente validados, sempre de novo, os critérios sobre o que se tem de ensinar e aprender, quando e como, numa sociedade que se quer democrática e pluralista, atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantém como os processos da educação e sensível à incorporação em larga escala dos avanços científicos e tecnológicos.

Entende-se, portanto, que as questões da política republicana e da educação pública devam ser pensadas em uma perspectiva pós-metafísica à luz do paradigma da linguagem.¹¹

O paradigma da linguagem¹² tem como principal pressuposto a realocação do modo de conceber a linguagem, entendida como fator principal quando se trata de conhecimento, inclusive como suporte para tematizar o próprio conhecimento. Conseqüentemente, como implicação neste trabalho, acredita-se que seja mais razoável pensar a educação e a política à luz de um paradigma que supera o pensamento metafísico e a relação clássica e simplista entre sujeito e objeto. “Na passagem para o paradigma da comunicação a tradicional ‘equação’ que articula sujeito e objeto dá lugar a uma articulação que se estabelece entre sujeitos, a uma relação intersubjetiva” (BOUFLEUER, 2006, p.7). Compreende-se, segundo Marques (1993, p. 86), que a investigação e a racionalidade não estão mais focadas na relação sujeito-objeto, “mas na relação intersubjetiva que assumem atores sociais capazes de fala-ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo”. Para Boufleuer (2006, p. 7),

11 Paradigma da linguagem aqui pode ser lido também como paradigma da comunicação, paradigma da linguagem pragmática ou paradigma intersubjetivo.

12 Apresenta-se aqui contribuições de Mario Osorio Marques e José Pedro Boufleuer, sobre o paradigma da linguagem inserido em uma perspectiva habermasiana. “No paradigma da comunicação por ele [Habermas] proposto, o sujeito ver-se-á obrigado, durante seu processo histórico, a entender-se com outros sujeitos acerca do que significa realmente o fato de conhecer objetos, quanto agir mediante eles ou até dominá-los, sendo aí enfatizado o enfoque performativo do entendimento mútuo entre sujeitos capazes de ação e de fala – é a ênfase de uma razão centralizada na comunicação” (SAMPAIO, 1994, p. 147 apud BOUFLEUER, 1997, p. 2).

O *locus* da razão se muda para a linguagem, marca distintiva da espécie humana, marca que a diferencia. O sentido de racionalidade, por sua vez, é percebido como resultado de um entendimento construído entre sujeitos acerca das diferentes realidades que constituem o mundo humano.

Essa passagem está de acordo com a perspectiva habermasiana, que coloca a linguagem como responsável por alguns elementos:

a) a função da reprodução cultural ou da presentificação das tradições [...], b) a função da integração social ou da coordenação dos planos de diferentes atores na interação social [...], e c) a função da socialização da interpretação cultural das necessidades (HABERMAS, 1989apud MARQUES, 1993, p. 80).

A linguagem, assim, surge como “presentificadora das tradições socioculturais e integradora dos planos de diferentes atores na interação social” (MARQUES, 1993, p.82). Essa perspectiva contempla as possibilidades de pensar alternativas no âmbito das políticas públicas e, igualmente, construir um mundo comum. Entende-se, então, que o professor, nesse contexto, assumiria um importante papel no processo de pensar e debater as leis educacionais, especialmente pela participação nas decisões políticas inerentes à escola pública, justamente pela necessidade, como já indicado por Marques, de sempre serem discutidos os critérios e parâmetros relativos ao que e como ensinar e aprender.

4 | DAS ESPECIFICIDADES DA ESCOLA REPUBLICANA

A escola republicana possui pressupostos básicos, que são pilares para uma educação com vistas ao ideal de cidadania. São eles: a universalidade, a publicidade e a laicidade na educação. Além disso, elementos como leis, disciplina, parâmetros e balizadores universais no âmbito da educação, serão tematizados como capazes e necessários para proteger e garantir os pressupostos da educação republicana, já citados.

Disciplina, tradição, leis, parâmetros, tornaram-se noções frequentemente criticadas em razão do sentido negativo e da tendência que representam hoje diante de algumas concepções educativas. Quando se fala em preservar a inovação, a criatividade e a subjetividade como elementos valiosos a serem considerados para pensar a educação, a conservação da tradição, a disciplina e os parâmetros educacionais tendem a ser vistos com maus olhos por sugerirem o apagamento da autonomia, seja do professor, seja do educando. Não que nas relações professor/aluno a subjetividade do educando não deva ser respeitada, bem como seus conhecimentos prévios considerados, mas independência absoluta, ou uma educação exclusivamente de acordo com os interesses do educando podem comprometer a educação pública, uma vez que se discute sobre pessoas que ainda estão em processo de formação. Daí a importância das leis, da disciplina e de parâmetros, pois algumas escolhas nas relações de ensino e aprendizagem não cabem ao aluno. Em muitos casos, conforme

Young (2007, p. 1.295), “[...] o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas”, o que não deve ser confundido com o apagamento da subjetividade ou da autonomia do educando.

Nisso estaria a importância da disciplina na educação pública. Para Kant (1999, p. 13), um defensor da disciplina, “a selvageria consiste na independência de qualquer lei”, porém “a disciplina submete o homem às leis da humanidade [...]”. Se, a disciplina faz com que o homem se enquadre nas leis que o tornam humano, a falta dela é, no mínimo, problemática. Nesse contexto, muita liberdade e a ausência da disciplina podem nos remeter à barbárie e comprometer a humanidade.

As leis, nesse sentido, apresentam-se fundamentais em contextos democráticos republicanos, logo na própria escola pública, especialmente devido ao caráter progressista¹³ que elas assumem na educação. Em uma democracia, as leis da república mostram-se fundamentais, pois, como assevera Lovisolo (1995, p. 88),

O democrata acredita no poder civilizatório e progressista da lei, norma ou regulamento, democraticamente elaborado, tanto em relação ao espaço público quanto no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e às relações interpessoais da intimidade ou privacidade (1995, p. 88).

Para Lovisolo (1995, p. 92-93), “a maioria das regras são elaboradas em contextos de conflito e incerteza [...]” para que, como tentativas e apostas, possam “civilizar os conflitos, minimizar suas perdas e, sobretudo, reduzir as quotas de violência física”. As leis republicanas, portanto, não são naturais, e sim historicamente criadas como acordos entre os homens, como forma de limitar o poder absoluto de uns sobre os outros. Foram e são criadas para resolver conflitos e apresentar soluções pacíficas.

É sabido, porém, que nem todas as leis garantem o progresso como aqui está sendo acarado o sentido do termo. Como as leis são criadas pelos homens, e não por uma entidade superior que represente o bem, elas podem demonstrar um caráter positivo ou negativo em relação ao que se considera essencial para uma educação pública. Assim ao entender que nem todas as leis serão justas, cabe sempre a reflexão sobre as mesmas. Aquilo que é estabelecido e considerado legal pelo Estado nem sempre deve ser absolutizado e naturalizado como justo e correto, como pode ser evidenciado na própria história da humanidade. As leis, portanto, possuem um forte caráter progressista, porém não são garantia de progresso. Ainda assim, a existência de leis e regras continua sendo melhor que sua inexistência.

No âmbito da educação, espera-se que pelo menos os especialistas e profissionais da área participem ativamente das discussões e reflexões sobre as leis e políticas educacionais. O professor tem direito e dever de intervir. Não ser um simples cumpridor de leis exige assumir uma responsabilidade perante essas questões. Cabe ao educador executar o que é previsto em lei sempre que essa lei garanta os preceitos

13 Aqui o termo progresso é utilizado representando avanço e, no mínimo, a preservação de direitos fundamentais no âmbito da democracia. De acordo com Abbagnano (1998, p. 798-799), considera-se progresso “uma série qualquer de eventos que se desenvolvam em sentido desejável”.

da república e da escola pública, bem como fazer a crítica a essas mesmas leis caso elas abalem ou comprometam esses preceitos. Em boa medida, as políticas públicas para a educação, representam apostas baseadas em certas posições consideradas razoáveis, ou seja, certos princípios capazes de nortear a educação republicana como uma instrução igual para todos a fim possibilitar o exercício da cidadania.

Dessa forma, entende-se que não existe um *telos* definitivo, posto ou definido por uma divindade ou qualquer utopia, o que nos coloca em uma situação de incerteza e dependência, mas também de escolhas. A liberdade, a democracia e a igualdade seriam espécies de princípios orientadores para a política republicana e para a construção de mundo comum, enquanto as leis teriam o papel de protegê-las.

As leis também tendem a orientar a compreensão e a definição daquilo que a escola não é, evitando que a escola republicana assuma funções que não fazem parte de sua especificidade, como a função religiosa particular, ou política partidária. Por isso a relação e a distinção entre escola e família precisam ser destacadas. Apesar de as crianças frequentarem as escolas cada vez mais cedo, o que tem levado as escolas a assumirem outras responsabilidades (que antes eram da família), existem algumas diferenças que não devem ser confundidas entre essas duas instituições. Para Arendt (2009), a escola deve funcionar como um lugar intermediário entre a família e a sociedade. A escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDR, 2009, p. 238). Nesse sentido, a escola “não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (ARENDR, 2009, p. 238), mas também não pode distanciar-se dele. Dessa forma, a educação familiar e a educação escolar surgem como importantes nas diferentes fases da educação e da socialização básica da criança, para que ela possa ser inserida em sociedade em um momento em que não haverá mais tutela, seja da família, seja da escola.

Quando se ressalta a ideia de Arendt de que a escola não deve fingir ser o mundo, entende-se que ela não deve trazer ao educando os problemas dos adultos, isto é, os problemas da sociedade, pois as crianças ainda não estariam aptas a lidar com eles. Por isso, apesar de se acreditar que seja impossível um ato pedagógico totalmente neutro em questões políticas, é importante frisar que a educação pública não se dá, nem deveria se dar, no mesmo âmbito da política. Não cabe às crianças dar respostas ou responsabilizar-se pelas questões do mundo. Segundo Arendt (2009, p. 225), “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”, e as questões do mundo são muito complexas para as crianças que ainda estão no processo de formação.

Concordando com Lovisolo (1995) sobre o caráter organizador e progressista das leis relativamente às questões educacionais, destaca-se a importância de políticas públicas que legislam e criam parâmetros com a finalidade de balizar a especificidade da escola pública, bem como proteger seus pressupostos básicos. Um exemplo é a unidade curricular em âmbito nacional, fundamental para que se respeitem os

princípios de igualdade e de universalidade na oferta de ensino. É necessário que exista, prevista por lei, a garantia de que haverá uma educação gratuita para todos, de forma a potencializar uma nação a exercer sua cidadania e gozar de seus direitos. A lei tem o poder de garantir e proteger a gratuidade de ensino para que haja uma escola pública, que ofereça aos cidadãos de uma república democrática uma instrução pública básica e necessária para o convívio em sociedade (CONDORCET, 2008).

Além do ensino gratuito, as diretrizes e bases curriculares nacionais, bem como outros instrumentos legislativos, objetivam oferecer educação pública orientada pelo princípio da universalidade, que oferte o conhecimento necessário para uma instrução pública básica ao alcance de todos, de forma igual. Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Silva (2015, p. 3) destaca que a unidade curricular por ela pressuposta,

[...] não inviabiliza que no âmbito do território nacional, se atente para as diversidades e as realidades contingentes, mas aponta para certa forma de organizar o trabalho pedagógico e compreender a função social da escola no trato com o conhecimento em sua dinâmica de “universalidade”.

Nessa perspectiva, o fato de haver uma forma legislativa que busca garantir conhecimentos específicos às escolas, de forma universal e em todo o território nacional, não representa ignorar as particularidades de contexto, mas sim organizá-los de acordo com pressupostos universais. Daí a importância de uma base comum aos educandos de todo o país com o objetivo de eliminar, ou equilibrar, as diferenças naturais de cada sujeito, no sentido de buscar mais igualdade de direitos e de oportunidades aos alunos.

Para isso, uma das exigências é que seja disponibilizado um conhecimento independente de contexto¹⁴. Isso não significa desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos, nem ignorar as particularidades dos sujeitos em questão. É fundamental uma educação dependente do contexto, que considere as particularidades da criança e do jovem, mas que não se baseie exclusivamente nesse contexto de forma a depender desse meio ou cultura, ou uma escola que ofereça a educação aos moldes, e apenas do tamanho, do mundo particular dessa criança. Esse conhecimento que defendido aqui, é característico e próprio da educação pública, justamente por seu caráter universal.

Assim se compreende que a função da escola pública é inserir o educando no mundo sociocultural já produzido pela humanidade, capacitando-os para que possam ser incluídos nesse projeto de construção de mundo comum, e a melhor forma de contribuir para essa construção seria através do “Conhecimento Poderoso¹⁵”

14 É aquele “[...] desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (YOUNG, 2007, p. 1.296).

15 O conceito de conhecimento poderoso está em consonância com o de conhecimento independente de contexto. Trata-se do tipo de conhecimento específico da escola, capaz de nivelar as diferenças sócio culturais, pelo seu caráter universal e capacitar o educando à vida em sociedade.

(YOUNG, 2007, p. 1.294). Dessa forma, além da gratuidade e da universalidade, a educação republicana deve oferecer o conhecimento científico, necessitando assim de um terceiro pressuposto básico: a laicidade.

A escola pública é o âmbito do conhecimento científico. Conforme Condorcet (2008), não é compromisso da escola pública o ensino de alguma religião. A função das escolas, e a diferença destas para outras instituições, consoante Young (2007, p. 1.294), “é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade [...]”.

Enquanto se preza por um Estado laico e por uma educação como responsabilidade desse mesmo Estado, a educação pública automaticamente deve manter a condição de laicidade. Caso essa condição não seja respeitada como um dos princípios da escola republicana, são feridos os direitos de liberdade individual e de crença. O fundamento da concepção de escola pública laica encontra-se em Condorcet (2008, p. 47): “as opiniões religiosas não podem fazer parte da instrução comum, já que, devendo ser a escolha de uma consciência independente, nenhuma autoridade tem o direito de preferir uma a outra”. Não cabe às autoridades nem ao Estado interferir nessa subjetividade, a não ser para protegê-la com as leis.

Se a laicidade é fundamental para que haja liberdade de crença para todo o cidadão brasileiro, as leis¹⁶ são necessárias para garantir essa liberdade¹⁷. Nesse sentido, no âmbito educacional, as leis também são imprescindíveis. Ao concordar que o educando é dotado de certos direitos e de liberdades individuais, concorda-se também que é necessária uma legislação que assegure esses direitos.

Diante dos princípios, pressupostos e parâmetros que orientam o ideal de educação republicana, cabe destacar que, através desses, não se espera que haverá a formação de sujeitos iguais. Espera-se que com uma base curricular comum e os referidos pressupostos, possa haver uma educação republicana organizada de forma universal sob os mesmos princípios, em todo o território nacional, possibilitando um certo nivelamento social. Espera-se que haja igualdade em direitos e oportunidades e que o cidadão possa usufruir desses direitos concedidos a ele.

Diante de todas essas questões de especificidade da educação escolar em uma república democrática, laicidade, universalidade e publicidade, as leis e as políticas educacionais, são de extrema importância, posto que podem desempenhar um papel fundamental na manutenção dessas especificidades e na proteção das mesmas.

16 Na Constituição Brasileira de 1988 está exposto da seguinte maneira: “Art. 5º, VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (BRASIL, 1988).

17 Com o objetivo de assegurar o exercício de direitos individuais, a liberdade, o bem-estar e a justiça, a Constituição Federal de 1988 determinou que: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (BRASIL, 1988).

5 | CONCLUSÃO

O propósito do trabalho de dissertação do mestrado em Educação nas Ciências que originou esse artigo era compreender e tematizar alguns problemas percebidos empiricamente durante alguns anos trabalhando em escola pública, bem como o papel da escola republicana e a atuação dos professores. Os problemas identificados, como a questão da autonomia relativa, a dicotomia do professor reflexivo/prático, o envolvimento docente nas questões teóricas e políticas, bem como o caso que serviu de exemplo do projeto Escola sem Partido, reflexos de uma fragilidade em nossa experiência republicana serviram de motivação inicial para a pesquisa.

Esses casos precisavam ser pensados de forma a ampliar o diálogo e, conseqüentemente, colocar como imperativo que as tomadas de decisões políticas nesse âmbito se deem de forma democrática. Para pensar esses problemas relacionados ao déficit do sistema republicano democrático, adotei o paradigma da linguagem na perspectiva habermasiana por acreditar que a linguagem e a comunicação intersubjetiva são elementos de fundamental importância para pensar as relações de ordem política e educacional republicanas capazes de construir um mundo comum.

Assim, a partir da tematização desenvolvida a respeito dos fundamentos e especificidades da escola pública, pergunta-se: a escola pública no Brasil está em consonância com os preceitos republicanos? Se não, quais as razões para esse descompasso? A hipótese aqui defendida é de que haveria descompasso neste processo, fruto da fragilidade natural desse sistema republicano democrático, que influencia tanto na configuração de um ideal de escola pública quanto na própria forma como os professores compreendem seu papel dentro dessa instituição.

Se há um déficit republicano e se este está relacionado aos problemas da escola pública, quais as suas origens? Nesse sentido cabe um estudo pormenorizado sobre esse processo. Se a importância das leis republicanas no âmbito educacional ainda não foi bem concebida, quais os motivos para isso? Acredita-se que, mediante uma breve análise histórica do processo de formação do Brasil, especialmente após a instauração da república, poder-se-á compreender melhor o contexto atual relativamente à configuração da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de João Ferreira. 11. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo. Perspectiva, 2009.

BOUFLEUER, José Pedro. **Mundo Comum e formação crítica em perspectiva pós-metafísica**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 4., 2012, Santa Maria: UFSM. p. 2-10.

_____. **Paradigmas do conhecimento e da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997. p. 57-68.

BRAYNER, Flávio. **Fundamentos da educação**: crise e reconstrução. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Unesp, 2008.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE ALEMÃ DE EDUCAÇÃO, 23., 2013, Osnabrück. Conferência Osnabrück, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Ed. Unimep, 1999.

LOVISOLO, Hugo. **Educação Física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

_____. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia. Bras.**, v. 73, n. 175, p. 523-546, set/dez. 1992.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tradução Roberto Leal Ferreira e Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PLATÃO. **A república**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

ROMANO, Roberto. **O caldeirão de Medéia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SILVA, Sidinei Pithan da. **Autonomia pedagógica e universalidade do conhecimento na construção do currículo escolar**: o significado político-pedagógico das avaliações externas na definição da função social da escola. 2015. (Conferência).

VATTIMO, Gianni. O niilismo como resistência. Entrevista à Folha de São Paulo, **Caderno Mais!** 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0206200203.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: O HOMEM DE LATA X O HOMEM DILATA

Adriana Martins Ianino

Mestre em Educação – Universidade de Pernambuco.

É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no *contexto*.

(Morin, 2000).

1 | A CONCEPÇÃO DO CORPO NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE – HOMO SAPIENS, HOMO DEMENS E HOMO COMPLEXUS

Analisar a história do corpo sob a ótica de sua evolução conceitual emerge a reflexão sob diferentes pontos de vista como: antropológicos, sociológicos, filosóficos e até mesmo psicanalíticos.

O presente texto traz a concepção de transformação do corpo ao longo dos períodos históricos; metaforizando com a transformação sofrida pelo “Homem de Lata” e relacionando-os, ainda, aos conceitos de *homo sapiens*, *homo demens* e *homo complexus*.

Buscou-se refletir a partir de qual momento o homem passou a lançar mão de uma armadura, sentindo-se não mais como

parte integrante da natureza, mas sim dono dela. E em qual momento se deu conta de seu engano... Remetendo-se, desta forma, ao homem como um ser complexo e não apenas racional.

[...] o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte. Por toda parte, uma atividade técnica, prática intelectual testemunha a inteligência empírico-racional: em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, “consumismos”, testemunham o *Homo ludens*, *poeticus*, *consumans*, *imaginarius*, *demens* (MORIN, 2001, p. 59).

O conto: “Homem de Lata”, traz a história de um homem simples (no sentido da não *vaidade patológica*), feliz, sonhador e apaixonado pela sua noiva: um “Homem de Carne e Osso”. No entanto, os ferimentos que sofreu com o machado, o levaram a se armar contra a vida. E essa armadura inicialmente lhe deu a sensação de poder. Inclusive é interessante que em momento algum, o Homem de Lata solta o seu machado, mesmo tendo sido esse o motivo de seus ferimentos...

Somente depois de tanto se esconder por

trás de sua armadura de lata, ao ponto de perder seu coração e experimentar uma profunda solidão; é que o Homem de Lata, finalmente, percebeu que estava infeliz vivendo daquele modo. E ele teve essa *sorte* de se perceber. Porque muitos passam a vida inteira sem essa tomada de consciência.

Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais... Somos filhos do cosmo, mas, até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornamo-nos estranhos a esse cosmo do qual continuamos secretamente íntimos. Nosso pensamento, nossa consciência, que nos fazem conhecer o mundo físico, dele nos distanciam ainda mais. [...] Nós domamos a natureza vegetal e animal, pensamos ser senhores e donos da Terra, os conquistadores, mesmo, do cosmo. Mas – como começamos a tomar consciência – dependemos de modo vital da biosfera terrestre e devemos reconhecer nossa muito física e muito biológica identidade terrena (MORIN, 2014, p. 38).

Em uma análise metafórica, é trazido o conceito de *Homo Sapiens*, supondo este ser o “Homem de carne e osso” de antes de sua transformação completa em “Homem de Lata”.

De todas as espécies da Idade da Pedra, o homo sapiens foi o único que não se extinguiu. Antropologicamente o homem sapiens recebeu essa denominação por passar a ser visto como um ser pensante e capaz de se adaptar às condições externas de seu meio.

Apesar de ter sofrido a perda prematura – os pais do Homem de Lata morreram com um intervalo de poucos anos – ele pareceu lidar bem com o fato, embora de uma maneira consideravelmente distante. Fora isso, todos os indícios sugerem que teve uma infância feliz. Ele seguiu a carreira do pai e se tornou lenhador. Desejando companhia logo após a morte dos pais, ficou noivo de uma garota, Munchkin, e o relacionamento parecia estável (JAMES, 2008, p. 123).

Neste contexto salienta-se o pensamento de Ribeiro (2000), ao afirmar que as propostas de classificação do ser humano não se baseiam mais exclusivamente nas diferenças biológicas e/ou genéticas, mas fundamentalmente nas qualidades de consciência.

E justamente o que diferenciou o homem de outras espécies, foi sua capacidade de auto-reflexão e autoconhecimento; que varia a percepção que tem de si mesmo, de acordo com sua consciência e atitude (RIBEIRO, 2000).

A hominização conduz a novo início. O homínídeo humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-cultural, um remetendo ao outro (MORIN, 2001, p. 51).

Historicamente, o homem primitivo talvez seja único e original, no que tange ao modo de viver em um ambiente e se percebe como parte dele. Os desenhos rupestres, objetos de pesquisa em sítios arqueológicos espalhados pelo mundo, oferecem muitas informações acerca da relação próxima do homem com o ambiente

(COSTA, 2011).

Estes desenhos mostram a representação de corpo do homem primitivo, deles emergem a sua relação mítica com o mundo circundante, cheia de medos, de sensações de impotência diante dos mistérios e da agressividade dos eventos naturais que provavelmente colocavam a vida em risco. As posturas e posições corporais, expressadas nos desenhos, dão informações de como os homens primitivos concebiam o corpo. A percepção de si mesmos se sustentava na forma como explicavam um mundo ameaçador, pelo temor que sentiam diante do perigo (COSTA, 2011).

É possível observar que o corpo do homem primitivo estava em sintonia com o ambiente. Ele agia de acordo com a satisfação de suas necessidades e na resolução imediata dos problemas do cotidiano. E num tempo em que não existiam tantos instrumentos, o corpo, em si, era o instrumento de mediação do homem com o mundo (COSTA, 2011).

Não é o homem, na sua forma física atual, que de repente se liberta da natureza e, com sua inteligência, cria a linguagem, a sociedade, a cultura, a técnica. Ao contrário, são a natureza, a sociedade, a cultura, a inteligência, a linguagem e a técnica que gradativamente criam o homem ao longo de um processo de milhares de anos de seleção de evolução natural-cultural. A cultura é parte do processo da evolução biológica do homem e vice-versa; ao longo da evolução, ela criou o cérebro que a cria. Homem e Natureza se pertencem, como penosamente estamos descobrindo com os avanços da consciência ecológica (CARVALHO, et al. 2012).

Saltamos agora, da pré-história para a Idade Antiga e nos encontraremos com a concepção de *Homo Demens*. Comparando com o conto do Homem de Lata, podemos supor que este é o momento em que o *homem inicia o processo de ferimentos de seu corpo e passa a enlutar-se*.

Sobre este desequilíbrio, em relação à harmonia primitiva no paraíso, Comenius em sua obra *Didática Magna* (1621-1657) diz:

Mas que desventura foi a nossa! Estávamos no paraíso das delícias corporais, e perdemo-lo; e, ao mesmo tempo, perdemos o paraíso das delícias espirituais, que éramos nós mesmos. Fomos expulsos para as solidões da terra, e tornamo-nos nós próprios uma solidão e um autêntico deserto escuro e esqualido. Com efeito, fomos ingratos para com aqueles bens, dos quais, no paraíso, Deus nos havia cumulado com abundância relativamente à alma e ao corpo; merecidamente, portanto, fomos despojados de uns e de outros, e a nossa alma e o nosso corpo tornaram-se o alvo das desgraças (2001, p. 57).

Segundo o conceito de Morin (2000), o gênero homem e da espécie *sapiens*, é um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas; que está sujeito ao erro e produz desordem. Dessa forma, é um ser que carrega em si um lado de loucura, ilusão, confusão, o qual representa seu lado *demens*.

Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida,

queimações de astro em fogo, acessos de ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes... (MORIN, 2001, p. 58).

Costa (2011) cita que o pensamento da Idade Antiga caracteriza-se pela importância dada ao espírito inquieto, que busca descobrir e interpretar o mundo circundante¹.

Ninis & Bilibio (2012), pressupõem que a pressão entre a razão e a insânia gera um ser ambíguo, dotado de consciência e razão, mas ao mesmo tempo portador também de medo e loucura. Durante milênios o ser humano constrói uma sociedade moral e bruta.

Neste ponto, a vida do Homem de Lata viu-se afetada pela violência. Como resultado de uma série de violentas agressões, seu corpo foi quase que inteiramente reconstruído com lata. O trauma provavelmente foi exacerbado... (JAMES, 2008, p. 123).

Partindo desta reflexão, o corpo então, a partir deste período passou a ser compreendido de acordo com as necessidades do homem, servindo de instrumento à satisfação de suas necessidades e vaidades. Como é o caso das culturas que viam (vêem) o corpo como um empecilho à evolução; as que o utilizam como ornamentação para delimitar as fronteiras sócioeconômicas; ou aquelas que concebem o corpo como condutor da alma² (COSTA, 2011).

A cultura do mundo ocidental tem associado o funcionamento do corpo às máquinas. No pensamento pós-Revolução Industrial essa ideia se intensificou e, mais recentemente, surgiram as analogias da inteligência artificial com o funcionamento do cérebro e suas infinitas redes e possibilidades de conexões (SCHÜLER, 2008, p. 226).

Neste contexto Barbosa (et al. 2011), afirma que o corpo começou a ser visto como elemento de glorificação e de interesse do Estado. O corpo era valorizado pela sua saúde, capacidade atlética e fertilidade. Na antiguidade, o físico e o intelecto faziam parte de uma busca para a perfeição, sendo que o corpo belo era tão importante quanto uma mente brilhante.

Barbosa (et al. 2011) ressalta ainda, que esta concepção não se tratava apenas de narcisismo ou de paixão desmedida por si mesmo. Os corpos não existiam apenas

1 Alguns dos principais filósofos da idade antiga, como Sócrates (470 a 399 a.C.), Platão (427 a 347) e Aristóteles (384 a 322 a.C.), traziam suas reflexões sobre o corpo. Sócrates possuía uma visão integral de homem, julgando como importante tanto o corpo quanto a alma para o processo de interação do homem com o mundo. Platão possuía uma visão mais dicotômica, na qual o corpo servia de prisão para a alma. E as ideias de Aristóteles aproximavam-se mais das ideias de Sócrates do que das de Platão, pois partia do princípio de que, as ações humanas eram executadas em conjunto, corpo e alma, todas num processo contínuo de realização (CASSIMIRO & GALDINO, 2012).

2 As culturas hindu e egípcia sugerem o corpo como uma barreira para a evolução espiritual, sendo um empecilho à própria transcendência. Assim como também estimulam a ornamentação do corpo para marcar as distâncias entre classe sociais, tanto em vida, quanto em morte. Estas culturas também atribuíam ao corpo a função de condutor da alma ou “guardião de sua última jornada”; sendo o corpo mumificado ou cremado acreditando-se na fusão com a alma. (COSTA, 2011, pág. 249)

para mostrar-se, eles eram também instrumentos de combate. Tudo na natureza era luta, era obstáculo a ser transposto, era espaço ou terra a conquistar.

Na Idade Média o corpo mais uma vez serviu, de consolidação da ação das relações sociais. A característica essencialmente agrária da sociedade feudal justificava o poder da presença corporal sobre a vida quotidiana. O homem medieval era extremamente contido e a presença da instituição religiosa restringia qualquer manifestação mais criativa (BARBOSA ET AL., 2011).

O cristianismo dominou durante a Idade Média, influenciando as noções e vivências de corpo da época. A união da Igreja e Monarquia trouxe maior rigidez dos valores morais e uma nova percepção de corpo; começando-se a delinear claramente a concepção de separação de corpo e alma, prevalecendo a força da alma sobre o corpo (ROSÁRIO, 2006).

E como cita Barbosa (et al. 2011), o corpo, ao estar relacionado com o terreno, o material, seria a prisão da alma. Torna-se culpado, perverso, necessitado de ser dominado e purificado através da punição.

Ainda no *processo de enlatamento*, o homem demens adentra a era da Modernidade. Neste período as ações humanas passaram a ser guiadas pelo método científico e começa a haver uma maior preocupação com a liberdade do ser humano e a concepção de corpo é consequência disso. O avanço científico produziu uma supervalorização sobre o uso da razão científica como única forma de conhecimento (PELEGRINI, 2006).

O corpo, agora sob um olhar “científico”, serviu de objeto de estudos e experiências. O corpo investigado, descrito e analisado como corpo anatômico e biomecânico. A disciplina e controle corporais eram preceitos básicos desta época e a obtenção do corpo sadio dominava o indivíduo. Ou seja, a prática física domava a vontade, contribuindo para tornar o praticante subserviente ao Estado (PELEGRINI, 2006).

Segundo Costa (2007), o dualismo corpo-alma norteava a concepção corporal do período; e a partir de Descartes essa divisão foi realmente instituída e o físico passou a estar ao serviço da razão. Os ideais iluministas do século XVIII acabaram por acentuar a restrição do corpo, dissociando-o da alma, retomando a dicotomia corpo-alma, já delineada na antiguidade clássica.

Dessa forma, o pensamento iluminista negou a vivência sensorial e corporal, atribuindo ao corpo um plano inferior. E estas necessidades de manipulação e domínio do corpo convergiram para a delimitação do homem como ser moldável e passível de ser explorado (COSTA, 2007). *Então o homem enlatou-se.*

Com o início da revolução industrial e da constituição da lógica capitalista, o trabalho em série acabou por reduzir a ação do homem a uma ação exclusivamente fisiológica, desprovida de criatividade; passando a ser percebido como uma “máquina” de acumulo de capital. Deste modo, os movimentos corporais passaram a ser regidos por uma nova forma de poder: o poder disciplinar (COSTA, 2007).

Por estar escondido sob sua armadura, o homem chega, portanto, ao século XIX, com uma sociedade anônima, formada por pessoas que se desconhecem. A padronização da sociedade, aportada pela necessidade de consumo criada pelas novas tecnologias e homogeneizada pela lógica da produção, foi responsável por uma diminuição significativa na quantidade e na qualidade das vivências corporais do homem contemporâneo (COSTA, 2007).

E nesta lógica mercantil e reprodutivista, cada vez mais pessoas investem no seu corpo, com o intuito de obter dele mais prazer e de lhe aumentar o poder de consumo e estimulação social. Sobre isto, Costa (2007) afirma que esta lógica atua de forma semelhante nas nossas carências mais profundas, como o medo da morte ou da velhice; que poderão ser aparentemente, combatidos ou amenizados com produtos e técnicas estéticas.

Este momento remete-se à sensação de poder que o “Homem de Lata” passa a sentir; crendo que aquela armadura com a qual passa a investir cada vez mais, irá lhe trazer destaque e ao mesmo tempo proteção.

No presente contexto, Novaes (2006) afirma que os cuidados físicos revelam-se como uma forma de estar preparado para enfrentar os julgamentos e expectativas sociais. Ou seja, disciplinamos o corpo para que consigamos o reconhecimento e aprovação social, estando o prazer associado ao esforço, ao sucesso e à determinação. E proporcionalmente, a intensidade do esforço será remetida à angústia provocada pelo olhar do outro.

E como refere Rosário (2006), o ser humano veio se constituído numa duplicidade, onde só consegue se perceber em posições antônimas e inflexíveis, categorizando dessa forma: corpo e alma, razão e emoção, feminino e masculino, construindo o sentido dos seus corpos numa lógica de produção, economia, mercado, consumo, que têm regido a sociedade ocidental.

No entanto, contemporaneamente, esta perspectiva vem se modificando e o objetivo atualmente é a busca pela autonomia nos mais variados campos e diferentes graus – estético, social, político (ROSÁRIO, 2006).

Desta forma, percebe-se que a sociedade está procurando deixar de ser regida por padrões impostos, assumindo cada vez mais nossas escolhas e identidades. E chegamos então à concepção de homem proposta por Edgar Morin (2001): o *Homo Complexus*.

Para Morin (2002), o homem deve ser concebido a partir do reconhecimento das diferentes dimensões constitutivas do ser humano, implicando assim numa compreensão sobre a integralidade. Diferentes dimensões conjugam no mesmo homem.

Morin (2002) compreende que o homem, *homo complexus*, tem as bipolaridades antagônicas, mas estas são complementares: “assim, se há realmente *homo sapiens*, *economicus*, *prosaicus*, há também, e é o mesmo, o homem do delírio, do jogo, da despesa, da estética, do imaginário, da poesia” (MORIN, 2002, p. 141).

Tucherman (2004) menciona que parece ter havido uma mudança radical de referência, passando de uma identidade estável, totalizável e constante proposta do homem moderno, para uma nova relação conosco mesmos, com o mundo e com os outros; que se manifesta numa identidade frágil, instável, descentrada, mutante, processual e inconstante.

O contexto social e histórico instável e em constante mudança, associado ao enfraquecimento dos principais meios de construção da identidade, como a família, a religião, a política, o trabalho, parece levar os indivíduos a apropriarem-se cada vez mais do corpo como meio de expressão do eu. E toda esta experiência do corpo parece estar a ser posta em questão; a definição de espaço e de tempo, a distinção entre o real e o imaginário. Todas estas fronteiras estão a ser questionadas pelas novas tecnologias, especialmente, através da realidade virtual (COSTA, 2007).

Como refere Ieda Tucherman (2004, p. 94):

Este corpo está a desaparecer, por motivos que se relacionam com a crise do sujeito moderno, perplexo diante das simulações e dos duplos que põem em questão a sua principal noção de realidade³, tradicionalmente associada à presença tangível e ao suporte material.

Considerando-nos, então, como seres não definitivos e inacabados, começamos a delinear uma concepção de corpo que pode ser apenas uma releitura sobre o corpo de outrora, mas pode ser também uma nova construção do presente (ROSÁRIO, 2006).

1.1 A concepção de corpo na escola: “Educação enlatada?”

Como foi visto anteriormente, historicamente, a concepção de corpo está relacionada a variadas perspectivas, tendo este, o mesmo entendimento na educação.

Sendo assim, uma análise do corpo no âmbito educacional escolar, que atenda aos objetivos desta pesquisa, necessita partir de todos os aspectos que envolvem o ser humano, desde os seus aspectos físico-biológicos, até os aspectos socioculturais.

Dentro deste contexto, o que se compreende, então, por uma “educação enlatada”? O que leva nossa sociedade a formar “homens de lata”?

Como citado anteriormente, a modernidade trouxe com ela o surgimento da lógica mercadológica, reprodutivista e consumista: o capitalismo. E uma das principais características do capitalismo é a transformação dos seres humanos em mercadorias e, principalmente, em máquinas geradoras de riquezas a serem expropriadas pela classe dominante. Para isso, busca ao máximo fragmentar um importante atributo do ser social: o trabalho. Separa-se o “pensar o trabalho” da tarefa em si, processo esse intitulado de alienação do trabalho (DINIZ, 2013).

3 O princípio da transdisciplinaridade propõe-se justamente em distinguir vários níveis de realidade, e não apenas um nível, como entende o dogma da lógica clássica (SANTOS, 2009).

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma auto-alienação humana. Mas, a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa auto-alienação, sabe que a alienação é o *seu próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. (MARX, 2004, p.48)

Desta forma, é possível compreender o “Homem de Lata” como um ser alienado. Ou seja, um ser autômato, desprovido de sua capacidade de compreender seu papel e, não obstante, reconhecer o valor de seu trabalho e de se apropriá-lo (DINIZ, 2013).

Gramsci (2000), no início do século XX, retomando o sentido de prática e teoria no âmago da concepção marxista de educação, faz uma crítica à possibilidade de manifestação plena deste preceito no âmbito da sociedade capitalista:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000, p.33-4)

Neste sentido, no sistema capitalista a escola desempenha um papel preponderante no sentido de conservação da estrutura social vigente, ainda que seu papel não se restrinja a isso. A escola desempenha um papel importante no sentido de formar a força do trabalho, ratificar as desigualdades sociais e inculcar a ideologia dominante compatível com a ordem social estabelecida (FRANCO, 1988).

E conforme cita Diniz (2013), o professor vê seu papel social se distorcer diante das novas lógicas de mercado inserido no ambiente escolar. A busca desenfreada pela produção de uma futura mão-de-obra, de forma mais rápida, mais barata e mais produtiva (e também mais submissa) faz com que o professor passe por um verdadeiro processo de alienação. O docente é, então, obrigado a abrir mão da elaboração autônoma de suas aulas, e adotar conteúdos e normas prontas, construídas por sujeitos externos ao ambiente no qual se dá a educação. Ou seja, uma educação pronta, *enlatada*.

Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores [...] outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja [...]. (MARX, 1980, p.27)

Franco (1988) ressalta que a educação escolar não pode ser reduzida à pura transmissão de conhecimentos. Estes conhecimentos devem ser “vivos e concretos”, e não abstratos, autônomos, como se os mesmos tivessem vida própria, independente

das condições histórico-sociais.

Assim, passa-se a compreender que os conhecimentos devem ser uma reflexão sobre o próprio modo de vida social e não mera assimilação por parte do aluno. Os conhecimentos transmitidos pela escola devem estar diretamente articulados com as formas como as sociedades se organizam e, particularmente, devem estar articulados com a experiência de vida dos alunos (FRANCO, 1988).

O presente texto aborda as teorias da disciplinaridade e da transdisciplinaridade, contextualizando-as tanto no campo social, quanto educacional. De forma metafórica, remetemo-nos à história do “Homem de Lata”, comparando a disciplinaridade ao homem que se transformou em um *Homem de lata*; e a descoberta deste homem de que é impossível viver às margens, de forma exclusivamente racional; que sente, então, a necessidade de retornar à sua essência natural, através de uma compreensão transdisciplinar, que nos trás a concepção de um *Homem que dilata*.

Ou seja, a abordagem transdisciplinar tem como princípio norteador a ideia que a fragmentação e racionalização do saber não devem ser as únicas formas de criação e difusão do conhecimento ou dos conhecimentos científicos.

1.2 A lógica disciplinar – O esquecimento do corpo

As relações do poder disciplinar se estabelecem em toda sociedade até o século XVIII. O poder passou a ter uma importância disciplinar, sobretudo, nas instituições como: prisões, hospitais, escolas, quartéis, em várias esferas da sociedade (FOUCAULT, 1987).

Foucault (1987) relata que o surgimento de uma sociedade disciplinar e de controle se deu pela decadência da sociedade soberana, onde a figura do rei tinha total controle sobre os homens e agia de forma direta sobre o corpo do indivíduo.

Foucault (1987) compreende que “a disciplina fabrica indivíduos”, sobretudo por ser “uma técnica que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 1987, p. 143). Para Foucault (1987), o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de instrumentos como: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação destes em um procedimento que lhe é específico, o exame.

Conforme Aguiar (2015), historicamente, a relação de poder sofreu adaptações onde o controle social passou a ser feito através de um regime de ordens impostas dando origem a uma sociedade disciplinar e de controle. Desta forma, as instituições passaram a ter uma função disciplinar, sendo regidas por leis autoritárias. Mais do que vigiar, era preciso construir um sistema de poder capaz de moldar o indivíduo, transformando em um indivíduo dócil, útil e disciplinado (AGUIAR, 2015).

“(…) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo

mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, (...)” (FOUCAULT, 1987. p.127).

Neste contexto, os aparelhos políticos ou econômicos passam a transmitir e as "verdades" que são construídas; e o Estado cria mecanismo para vigiar e controlar o povo (AGUIAR, 2015).

Desta forma, o processo de disciplinarização passou a ser refletido também no âmbito educacional, tendo início com a primeira e grande diferenciação entre conhecimento filosófico e conhecimento científico, a partir do século XVII, com o gradativo aumento dos trabalhos experimentais e empíricos.

De acordo com Wallerstein (1996, p. 21), o processo de disciplinarização se fundamentou no fato de que:

A criação de disciplinas múltiplas teve por premissa a crença segundo a qual a investigação sistemática exigia uma concentração especializada nos múltiplos e distintos domínios da realidade, um estudo racionalmente retalhado em ramos de conhecimento perfeitamente distintos entre si. Essa divisão racional prometia ser eficaz, ou seja, intelectualmente produtiva.

A disziplinização surgida na modernidade trouxe a difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica e administrativa. É o triunfo da razão em todos os campos da ciência e da vida pessoal e coletiva, caracterizada por uma separação entre o mundo objetivo e o mundo da subjetividade (POURTOIS & DESMET, 1997).

A modernidade quis encontrar o simples por trás do complexo [...] Mas o real é complexo e o esfacelamento dos saberes marca presença. Portanto, urge forjar instrumentos de pensar próprios para enfrentar essa realidade complexa, utilizando as conquistas do período moderno (POURTOIS & DESMET, 1997, p. 33).

Neste todo, pode-se observar que o corpo passou não somente a ser aprisionado, mas também *esquecido*.

Segundo Merleau-Ponty (2011), a tradição cartesiana da idade moderna habituou-nos a desprender-nos do objeto: “o corpo como soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 265).

Em Descartes, o saber que temos sobre o nosso corpo é permanentemente subordinado ao conhecimento por ideias porque, “atrás do homem tal como de fato ele é, encontra-se Deus enquanto autor racional de nossa situação de fato” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 269).

A filosofia cartesiana sugere que a alma do indivíduo tem total independência do corpo; e que seu coração vai se “fabricando” nessa independência absoluta (VIGARELLO, 2016). Essa identidade do espaço e do espírito que a lógica cartesiana procura provar, dizendo que, com toda a evidência, o objeto “longínquo” só o é em virtude de sua relação com outros objetos mais ou menos afastados, decorre de um

postulado muito ingênuo, segundo o qual é *sempre* a mesma coisa que eu penso. Na realidade é a vida perceptiva de meu corpo quem sustenta aqui e garante a explicação perceptiva, sendo ela que realiza a abertura primeira para o mundo (MERLEAU-PONTY, 2011).

Reduzir a percepção ao pensamento de perceber, sob o pretexto de que só a imanência é segura, implica em assinar um seguro contra a dúvida, cujos prêmios são mais onerosos do que a perda que deve ser indenizada, pois implica em renunciar ao mundo efetivo e passar a um tipo de certeza que nunca nos dará o “há” do mundo. [...] a ilusão das ilusões é acreditar, nesse momento, que em verdade nunca estivemos certos a não ser de nossos atos, que desde sempre a percepção foi uma inspeção do espírito e que a reflexão é somente a percepção renascendo para si mesma, a convenção do saber da coisa num saber de si de que a coisa é feita [...] (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 45)

1.3 A lógica transdisciplinar – O reencontro com o corpo

Embora haja uma *sensação* de que a transdisciplinaridade é um conceito novo, esta é na realidade é uma perspectiva presente desde sempre na humanidade; mas precisava ser *redescoberta*. A disciplinaridade, neste caso, se sobrepujou à transdisciplinaridade.

Dessa forma, é intenção deste item teórico, refletir sobre a transdisciplinaridade evidenciando seu caráter científico e sua relação com a (des) construção da chamada lógica clássica.

De acordo com Morin (2014), a noção fragmentada (*enlatada*) do homem não é passível da criação de uma ciência, uma vez que se ignora a complexidade humana. Ou seja, intelectualmente, as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que não se ocultem as realidades globais, preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades.

Sendo assim, entende-se que a transdisciplinaridade é uma perspectiva científica que se emprega ao mais variados campos de estudo, embora no presente estudo, esteja focalizada fundamentalmente nas discussões em torno da educação, mais especificamente, nas práticas pedagógicas. Não deixando de considerar, no entanto, as várias conexões que a estas práticas trazem a partir do momento em adentramos à sociedade, como os aspectos: biológicos, sociais, emocionais e culturais.

Sob pontos de vista epistemológicos e metodológicos, a transdisciplinaridade é tem sido motivo de muitas discussões desde a pronúncia deste termo por Piaget no I Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e a Interdisciplinaridade na França, em 1970 (SANTOS, et al. 2009, p.61).

Segundo Suanno (2014), a transdisciplinaridade difere da disciplinaridade, da pluridisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade. A pluridisciplinaridade é compreendida como “justaposição de disciplinas vizinhas nos domínios do conhecimento”; e a multidisciplinaridade a “justaposição de disciplinas diversas desprovidas de relações aparentes entre elas”. (SUANNO, 2014, p. 100).

No caso da interdisciplinaridade, há uma demanda de interação entre duas ou mais disciplinas, na busca da superação da fragmentação do conhecimento. Diferentemente da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, pautada na complexidade, procura religar saberes, transcendendo as fronteiras do conhecimento disciplinar. (SUANNO, 2014)

E finalmente, se diferencia da disciplinaridade porque esta se preocupa com a exploração científica especializada de um determinado campo de estudo, que consiste em fazer surgir novos conhecimentos que substituem os antigos.

A transdisciplinaridade, como o prefixo trans indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, por meio das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 2014, p. 53)

Segundo Ferreira (2007), o discurso positivista esteve ancorado em duas pilstras centrais: a racionalização do conhecimento e a fragmentação e proliferação do conhecimento.

Conforme Nicolescu (1999), o crescimento contemporâneo dos saberes não tem precedentes na história humana. Exploramos do infinitamente pequeno ao infinitamente grande, no entanto, Nicolescu (1999, p.1) questiona: “como se explica que quanto mais sabemos do que somos feitos, menos compreendemos quem somos?”

Como assinala Nicolescu (1999), o conceito de conhecimento fundamentado exclusivamente na lógica matemática não consegue contemplar as multidimensões e as multirreferências.

Segundo Trindade (2007), Augusto Comte (1798-1857) foi o teórico de maior expressividade no que diz respeito aos princípios e pressupostos os quais levaram os séculos XVIII e XIX à condição de espaço e tempo nos quais a ideia de razão superior e abstrata passou a ser entendida como a verdade legítima. Comte é considerado o pai do Positivismo, corrente que surgiu como desenvolvimento sociológico do Iluminismo, das crises social e moral do fim da Idade Média e do nascimento da sociedade industrial; e se opunha radicalmente à teologia e à metafísica, defendendo a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro.

Prosseguindo com este raciocínio, vemos que na lógica matemática (Iluminista), existe a necessidade de um consenso inicial para a construção ou aceitação de uma teoria, que serão demonstradas e/ou provadas através de um axioma. Segundo Nicolescu (1999, p.29) este axioma é ilustrado da seguinte forma:

– Axioma da identidade: $A=A$;

– Axioma da não contradição: A não é não $-A$.

- Axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T que seja ao mesmo

tempo A e não-A.

Conforme Ferreira (2007) é justamente essa racionalização exacerbada do saber, um dos grandes equívocos do paradigma moderno. Desencadeando, então, a necessidade, “do surgimento de um paradigma que superasse este processo de atomização” (Santos, 2009, p.15) e atendesse as necessidades do homem contemporâneo: *o paradigma emergente*.

Para o paradigma emergente não existe “o conhecimento”, “a ciência” ou “a verdade”, mas sim, *os conhecimentos, as ciências e as verdades*. Este é o paradigma da complexidade e/ou da transdisciplinar (FERREIRA, 2007).

Santos (2009), explica que a teoria da transdisciplinaridade está associada à teoria da complexidade. Ambas as teorias surgiram em decorrência do avanço científico e contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento. Encontram-se ainda em processo de construção, porém já se observam um grande número de educadores *bebendo de suas fontes*, assim como, muitos pesquisadores universitários recorrendo aos seus conceitos para embasar seus pressupostos teóricos.

Conforme a epistemologia da complexidade, “o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes”, (MORIN, 2003, p. 88). É também chamada teoria da complexidade por tratar-se do comportamento emergente de muitos sistemas, da complexidade das redes, da teoria do caos, do comportamento dos sistemas distanciados do equilíbrio termodinâmico e das suas faculdades de auto-organização(SANTOS, 2009).

De acordo com Morin (2011), a complexidade é uma noção utilizada em filosofia, epistemologia, linguística, pedagogia, matemática, física, química, meteorologia, estatística, biologia, sociologia, economia, arquitetura, medicina, ou em ciências da computação e da informação; podendo variar significativamente segundo a área de conhecimento.

Dessa forma, conforme indica Ferreira (2007), compreender a complexidade implica não recusar toda natureza de saber humano, ainda que esta não seja passível de análise matemática exclusivamente.

Assim como afirma Maffesoli (1998, p.31, 32):

É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais apreender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida. A abstração não entra em jogo quando o que prevalece é o fervilhar de um novo nascimento. É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade.

Ferreira (2007) explica que a transdisciplinaridade está ancorada em três pilas: diferentes níveis de realidade, complexidade e lógica do terceiro incluído.

Segundo Paul (2011), a primeira pila, “os diferentes níveis de realidade”, são indissociáveis, ao menos sob essa denominação, da metodologia e da epistemologia

transdisciplinares, das quais são um ponto essencial de ancoramento. Os diferentes níveis de realidade devem ser entendidos como diferentes níveis de complexidade, correspondentes a níveis de realidade diferentes, pois a complexificação concerne níveis de organização cada vez mais complicados, que introduzem a imprevisibilidade e desordem.

Adentra-se então, neste momento, em um dos pontos centrais deste estudo: a compreensão da lógica transdisciplinar.

Em 1931, Kurt Gödel propôs que o quantum é composto simultaneamente de ondas e corpúsculos, contradizendo o dogma da lógica clássica. Este matemático demonstrou através de seus teoremas da incompletude⁴ que podem existir vários níveis de realidade e não apenas um, conforme a lógica matemática clássica.

Portanto, ainda conforme Nicolescu (1999, p.29), a Lógica Quântica admite o aparecimento de um novo axioma, adotando a seguinte reformulação:

– Axioma da identidade: $A=A$;

– Axioma da não contradição: A não é não- A ;

– *Axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo T , que é ao mesmo tempo A e não- A .*

De acordo com Santos (2009), na Lógica Quântica, há o “axioma do terceiro incluído”, ou seja, concede o aparecimento de outros elementos, revelando-se um processo sem fim. Não há verdade absoluta, mas verdades relativas e passíveis de mudança (SANTOS, 2009).

Como já citado anteriormente neste texto, e conforme Morin e Moigne (2000), a complexidade se opõe a noção de *ordem* da concepção clássica determinista e mecânica do mundo. No entanto, é importante deixar claro que “o pensamento complexo, longe de substituir a idéia de desordem por aquela de ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização” (MORIN & LE MOIGNE, 2000, p. 199).

E assim como também já mencionada, e conforme cita Nicolescu (1999), “a lógica do terceiro incluído” refere-se à física quântica, que mostrou a coexistência entre pares de contraditórios mutuamente exclusivos entre o mundo quântico e o mundo macrofísico, entre onda e corpúsculo, entre continuidade e descontinuidade, entre reversibilidade ou invariância do tempo no nível microfísico. Com base nessa constatação, procura-se compreender mais amplamente a realidade, superando o princípio de identidade e contradição pelo de complexidade; demonstrando que, em

⁴ Os teoremas da incompletude de Gödel são dois teoremas da lógica matemática que estabelecem limitações inerentes a quase todos os sistemas axiomáticos e são importantes tanto para a lógica matemática quanto para a filosofia da matemática. O primeiro teorema da incompletude afirma que nenhum sistema consistente de axiomas, cujos teoremas podem ser listados por um “procedimento efetivo” é capaz de provar todas as verdades sobre as relações dos números naturais. O segundo teorema da incompletude, uma extensão do primeiro, mostra que tal sistema não pode demonstrar sua própria consistência (MANZOLLI et al. 2003).

outro nível de realidade, verdades contrapostas podem se explicar ou conviver.

Como afirma Silva (2002), nesta lógica, o ser humano entendido como um ser desejanter e inacabado. O processo social - dialético é produtivo e ininterrupto; e a visão de mundo da ciência cartesiana não nos permite ter um homem integrado visto em sua totalidade, trabalhado com as possibilidades.

A partir dos conceitos dissertados acerca da teoria da transdisciplinaridade, passa-se então a perceber outra visão do ser humano sobre si, sobre o outro e seu ambiente. Este é um momento em que o homem começa a fazer *as pazes com seu corpo*, reencontrando-se com ele próprio, sem amarras e sem armaduras. Um homem pleno, liberto e consciente de seu pertencimento no mundo.

[...] tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade como um todo, está presente e cada indivíduo, na sua linguagem em seu saber, em suas obrigações e em suas normas. Dessa forma, assim como em cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira "hologrâmica" o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele (Morin, 2001, p. 37, 38).

1.4 O processo de dilatação do corpo na educação

Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele.
(MORIN, 2014)

Mansur (2008) diz que educação é vida. Educar significa traduzir para fora o que foi produzido dentro. Elaborar o movimento interno em busca do movimento externo, transformando o que é abstrato e incompleto e, *momentaneamente*, completo.

Essa citação de Mansur (2008) nos remete aos diferentes níveis de realidade da transdisciplinaridade, ao admitir o *momentaneamente*.

Logo em seguida, essa completude se desfaz, essa era a sua realidade: o minúsculo projeto foi alcançado, nasceu para ser ultrapassado. Toda a proposta é a de ser diferentes da perfeição, melhor que a perfeição! Pois qual a essência, o que define a perfeição? A imutabilidade: o perfeito é imutável, pois não possui a proposta de modificação. O acabamento do perfeito não permite retoques, não permite mudanças. Somos projetos fadados à insatisfação, o que significa reconhecer esse dom. O dom de poder mudar, de poder experimentar, de querer mudar, de querer experimentar. O dom de não gostar, de tentar de novo, sem compromisso que não seja o de tentar de novo, mais uma vez e outra vez, talvez até gostar (MANSUR, 2008, p. 213).

Contudo que foi dissertado até agora, pode-se observar que o pensamento transdisciplinar favorece e maximiza a aprendizagem ao trabalhar com a articulação dos pares binários (por exemplo, objetividade e subjetividade), que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais dos alunos (SANTOS, 2009).

O princípio hologramático⁵ leva os professores a exercerem o pensamento complexo, ou seja, a transdisciplinaridade; superando as estruturas disciplinares e fragmentárias do ensino. A lógica do Terceiro Termo Incluído pressupõe o aparecimento de outros elementos, transgredindo a lógica da não contradição. Ao articular pares binários como: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade; por meio da lógica do Terceiro Termo Incluído, a compressão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre aberto para novos processos (SANTOS, 2009).

Morin (2014) refere que uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega e inconsciente. Ao ensinar mentes jovens a isolar os objetos e dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar há uma perda das aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. Neste contexto, Morin (2014), cita que a ampla e profunda fragmentação dos saberes ocasiona problemas cada vez maiores na educação. O retalhamento das disciplinas atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão em longo prazo.

Dessa forma, ainda referindo-se ao pensamento de Santos (2009), considera-se que na prática do magistério, *exercitar a transdisciplinaridade*, implica em recorrer a uma metodologia que estimule os alunos a produzir o próprio conhecimento, respeitando a diversidade e as características de cada um dos participantes do processo educativo, compreendendo que o conhecimento resulta do enredamento dos aspectos físicos, do biológico e do social.

É nesse corpo conjunto que se traduz a vontade e a coragem de ser. É a partir dele que se exterioriza o sonho e a vontade, veiculados pelo movimento, sem a necessidade de advogar proposta ou explicação. Ou seja, não se trata de oposição à mente, muito menos em oposição à alma. Não se trata de oposição alguma, pois as coisas não se definem nem em seus antônimos nem na ausência deles. As coisas definem-se por elas mesmas, possuem vida e autonomia, assim como o corpo, como o organismo, completo em si (MANSUR, 2008).

E este pensamento é concluído com o encantador depoimento de Nunes (2003 p.31, 32)⁶:

[...] Cultivava dores nas costas, na nuca, no dorso, nos quadris e nos olhos. O meu

5 Cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto no qual cada célula contém o nosso patrimônio genético. Sua máxima é 'a parte está no todo, e o todo está na parte': a sociedade e a cultura estão presentes enquanto 'todo' no conhecimento e nos espíritos cognoscitivos. As partes podem ser eventualmente capazes de regenerar o todo e podem ser dotadas de autonomia relativa, podem estabelecer comunicações entre elas e realizar trocas organizadoras (ZAMPIETRO, 2007).

6 Nunes, Clarice. Doutora em Ciências Humanas/Educação pela PUC – Rio e formada em Recuperação Motora e Terapia por meio da Dança pela Escola Angel Vianna. Pesquisadora Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

corpo disciplinado, habituou-se a um padrão de movimentos demasiado pequenos, lentos, com grande concentração de energia na cabeça, na parte superior do tronco e nas mãos. [...] Nenhum aprendizado abre mão da viagem. Afinal, educar-se é sair do corpo da mãe e ganhar o mundo contando com suas próprias forças, expondo-se ao outro, às vezes de forma agudamente dolorosa, já que para sentir o corpo, acordá-lo, é preciso desestruturar-se, descolar-se dos papéis desempenhados e todas aquelas palavras que não são propriamente nossas, mas da autoridade dos outros em nós. Reeducar-se, então, significa calar em nós os discursos sobre o corpo que nos estreitam e nos controlam e simplesmente escutarmos a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R.P. **Sociedade Contemporânea Disciplinar: o pensamento Filosófico de Michel Foucault -uma abordagem a partir do livro, Vigiar e Punir.** Publicado em: fevereiro de 2015. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-social/sociedade-contemporanea-disciplinar-o-pensamento-filosofico-de-michel-foucault-uma-abordagem-a-partir-do-livro-vigiar-e-punir> Acesso em: 19/07/2017.
- BARBOSA, M. R., MATOS, P. M., & COSTA, M. E. **Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje.** Psicologia & Sociedade, 23(1), 24-34, 2011.
- CARVALHO, A. M.; PEDROSA, I.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos.** São Paulo: Cortez, 2012.
- COMENIUS. **Didática Magna.** Publicado em 1621. Disponível em: http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf Acesso em: 23/07/2017.
- COMTE, A. **Cursode filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista.** Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores)
- COSTA, V.M.M. **Corpo e história.** Revista Ecos Edição nº 010 -Julho 2011.
- CASSIMIRO, E. S.; GALDINO, F. F. S. **As concepções do corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia Antiga à contemporaneidade.** Revista Eletrônica Print by <http://www.ufsj.edu.br/revistableΜετάνοια>, São João del-Rei/MG, n.14, 2012.
- DINIZ, C. **Educação enlatada: a alienação do trabalho chegando às salas de aula.** Publicado em: 19 de março de 2013. Disponível em: <http://blog.esquerdaonline.com/?p=1184> Acesso em: 19/07/2017.
- FERREIRA, H.M. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar.** Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha. Natal-RN, 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7166271-A-literatura-na-sala-de-aula-uma-alternativa-de-ensinotransdisciplinar-hugo-monteiro-ferreira.html>. Acesso em: 01 de agosto de 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FRANCO, L. A. **C.E escola e o trabalho e o trabalho da escola.** 2^a Ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2. p.13-53.

JAMES, L. **O lobo mau no divã**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MANSUR, F. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. **Dança e Educação em movimento**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MARX, K. **Capital y Tecnologia: manuscritos inéditos**(1861-1863). (Tradução: Alfonso García). San Francisco, México: Terra Nova, 1980.

MERLEAU-PONTY. M. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MORIN, E; LE MOIGNE, J. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Leonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2002.

_____. **O Método** (Coleção). Editora Sulina, 2005.

_____. **La sfidellacomplexità. Le défi de lacomplexité**. Le Lettere, 2011.

_____. **A cabeça bem-feita**. Bertrand Brasil, 2014.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

NINIS, A. B. E BILIBIO, M. A. **Homo sapiens, homo demens e homo degradandis: a psiquê humana e a crise ambiental** *Psicologia & Sociedade*; 24 (1), 46-55, 2012.

NOVAES, J. V.. **Ser mulher, ser feia, ser excluída**. Publicado em 2006. Disponível em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0237.pdf>. Acesso em: 13/08/2019.

NUNES, C. Dança, terapia e educação: caminhos cruzados. In: CALAZANS, J; CASTILHO, Jacyan; GOMES, S. **Dança e Educação em movimento**. São Paulo: Editora Cortez, 2003

PAUL, P. **Os diferentes níveis de realidade: o paradoxo do nada**. São Paulo, Polar Editorial, 2011 ROUSSEAU. **Emílio ou da Educação**. 4ª ed. Trad.: Roberto Leal Ferreira, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PELEGRINI, T. (2006). **Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais**. [versão online]. Revista Urutágua, 08. Disponível em: www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegrini.htm Acesso em: 23/07/2017.

POURTOIS, J.; DESMET, H. **Educação pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

RIBEIRO, A. C. T. **Sujeito corporificado e bioética: caminhos da democraciain** Revista Brasileira de Educação Médica, V. 24, N.1., jan./abr, 2000.

SCHÜLER, D. **Heráclito e seu (Dis)Curso**. Porto Alegre: L&Pm, 2008.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, A; SOMMERMAN, A. **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SCHÜLER, D. **Heráclito e seu (Dis)Curso**. Porto Alegre: L&Pm, 2008.

SILVA, R.S. **O lugar do corpo na aprendizagem: uma perspectiva transdisciplinar**.

Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/o-lugar-corpo-aprendizagem-uma-perspectivatrasndisciplinar/>.

Publicado em: 07 de julho de 2002. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

TUCHERMAN, I. **Breve história do corpo e de seus monstros**. Lisboa: Veja, 2004.

TRINDADE, H. (org.). **O Positivismo: teoria e prática**. 3ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

VIGARELLO, G. **O sentimento de si: história da percepção do corpo, séculos XVI – XX**.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

ZAMPIETRO, L.M. **A conjugação de “ser” e “ter em alguns livros didáticos de português língua estrangeira sob a ótica do pensamento complexo**. Publicado em: 23/05/2007. Disponível em:

file:///D:/Usu%C3%A1rio/Downloads/TESE_LINEI_MATZENBACHER_ZAMPIETRO.pdf. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

O INGLÊS EM ALERTA: A EXPANSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO SÉCULO XIX

Elaine Maria Santos

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Estrangeiras - Sergipe

RESUMO: Ao analisarmos o status de língua da ciência ocupado pelo inglês no século XXI, é difícil, para um leigo, imaginar que a língua inglesa precisou travar verdadeiras lutas pela criação e manutenção de seu espaço, frente à hegemonia da língua francesa, vista, até meados do século XX, como sinônimo de civilidade e de instrumento a ser utilizado para consolidar os modelos de moral a serem seguidos, não só pela Europa, como por todo o mundo ocidental, que se espelhava na França para mostrar polidez e modernidade. A língua francesa, dessa forma, no século XIX, tinha seu status assegurado, sendo reconhecida como língua de acesso ao conhecimento e à cultura, o que fez com que o ensino deste idioma não precisasse de maiores explicações e justificativas. O mesmo não acontecia com o inglês, que, embora tivesse uma utilidade comprovada, ainda disputava espaço educacional junto ao francês. Diante deste cenário, este capítulo tem como principal objetivo retratar as lutas travadas pela língua inglesa no período oitocentista, e que foram primordiais para a expansão do ensino deste idioma no século XX. Para melhor ilustrar as lutas aqui mencionadas, foram analisados

prefácios de alguns compêndios do século XIX para o ensino de inglês, bem como jornais e a legislação oitocentista.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa, Século XIX, Língua Francesa

ENGLISH IN ALERT MODE: THE EXPANSION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE 19TH CENTURY

ABSTRACT: Since English occupies the status of the language of science in the 21st century, it is difficult for a layman to imagine that this language had to wage real struggles for the creation and maintenance of its space, in view of the hegemony of the French language, understood, until the middle of the twentieth century, as a synonym of civility and an instrument to be used to consolidate the moral models which had to be followed, not only by Europe, but throughout the western world, which mirrored in France to show politeness and modernity. Thus, in the nineteenth century, the French language had its status assured, being recognized as a language of access to knowledge and culture, which meant that the teaching of this language did not need further explanation and justification. The same was not verified when we talked about English teaching. Even knowing English had proved to be important for business, it was still trying to conquer a space due to the French hegemony.

Given this scenario, this chapter has as its main objective to portray the struggles waged by the English language in the nineteenth century, and which were primordial for the expansion of the teaching of this language in the twentieth century. To better illustrate the struggles mentioned here, we have analyzed prefaces of some nineteenth-century textbooks for English teaching, as well as newspapers and the legislation.

KEYWORDS: English, 19th Century, French

1 | INTRODUÇÃO

Após a vinda da família real para o Brasil, em 1808, as primeiras cadeiras destinadas ao ensino das línguas inglesa e francesa, em terras brasileiras, foram criadas em 1809, com a nomeação dos primeiros professores régios e a indicação de que os professores deveriam, na medida do possível, escrever suas gramáticas, de modo a priorizar regras concisas e bons modelos de moral a serem seguidos pela mocidade, com destaque para aqueles aos moldes dos franceses (BRASIL, 1891, p. 29).

Apesar da criação das primeiras cadeiras de inglês e francês terem origem na mesma lei, o valor dado às duas línguas não era o mesmo, uma vez que a quantidade de cadeiras criadas para o ensino de francês era bastante superior. Aliado a este fato, é importante destacar que os exames de preparatórios necessários para as Aulas Maiores, ou seja, para os cursos superiores, exigiam, em sua grande maioria, aprovação na língua francesa, uma vez que muitos dos livros utilizados no século XIX para todas as áreas do saber eram escritos em francês. A cobrança pela comprovação do estudo do inglês era bem menor, o que fez com que as gramáticas para o ensino de língua francesa fossem mais valorizadas. Tal fato ficou evidente nos prefácios de muitos compêndios oitocentistas, em que os professores de inglês buscavam reforçar a importância em se estudar este idioma, chegando-se, algumas vezes, a tentar diminuir o francês, em uma tentativa de criação de uma ideia de possível superioridade inglesa (SANTOS, 2010).

As lutas travadas pelos professores de inglês do século XIX para conquistar um espaço diante da supremacia francesa foram registradas não somente nos prefácios das gramáticas escritas, como também na legislação e nos jornais da época. O cruzamento das informações colhidas nessas fontes é de grande importância para termos uma melhor compreensão do papel ocupado pelo inglês ao longo dos séculos.

2 | AS TENTATIVAS DE CONSOLIDAÇÃO DO INGLÊS COMO CAMPO DE ENSINO NO SÉCULO XIX: ANÁLISE DE PREFÁCIOS

As gramáticas dos séculos XVI ao XIX, além da apresentação dos conteúdos propostos, são ricas fontes historiográficas, por relatarem, em seus prefácios, o

status ocupado por cada língua, orientações para o ensino e as condições históricas relacionadas ao ensino do idioma em questão. Ao analisar alguns compêndios destinados ao ensino de inglês, é importante destacar a obra de Manoel de Freitas Brasileiro (1812) e a sua preocupação com a consolidação do ensino de inglês. O professor chegou a afirmar que a língua inglesa deveria ser considerada como universal, o que já acontecia com o latim e o francês, pois nela encontravam-se todos os gêneros de leitura, tanto os que embelezavam o pensamento quanto os que dilatavam as ideias. Brasileiro (1812), em sua arte, reforçou a importância em associar o ensino de língua inglesa às questões comerciais, destacando as intensas relações e trocas comerciais advindas da proximidade desses dois países como justificativa plausível para que o ensino deste idioma pudesse ser difundido no Brasil

Sendo o conhecimento das Línguas a chave principal e o meio mais eficaz para adquirir relações as mais interessantes, em qualquer condição de vida; e em uma época tão esperada, como vemos os Portos do Brazil franqueados ao Commercio com a Inglaterra, fazendo-se deste modo mais ampla e mais extensiva a correspondencia e communicação entre ambas as nações; e pelo desejo que me acompanha, de ser de alguma forma util aos meus nacionaes (indaque distante), pela aquisição de hum idioma, que principia a ser ouvido e familiarizado entre aquelles, pelas relações do Commercio livre (BRAZILEIRO, 1812, p. i).

O autor reconheceu o prestígio do Francês, mas colocou-o em igualdade com o Inglês, por encontrar nesta língua todas as belezas necessárias para engrandecer a leitura e as nossas mentes (BRAZILEIRO, 1812, p. i), deixando transparecer haver a necessidade de utilizar o espaço destinado ao prefácio para convencer a população da importância e utilidade em se aprender a língua inglesa. Tanto o discurso de Brasileiro (1812), quanto os Guilherme Tilbury (1827), Jasper L. Harben (1878) e Hewitt (1885), detalhados a seguir, corroboram com esta ideia de que havia, ainda, a necessidade de convencimento para a legitimação e a divulgação do ensino da língua inglesa.

Guilherme Tilbury (1784-1863), ao publicar sua *Arte Ingleza*, em 1827, mostrou-se preocupado com a valorização do Inglês frente a um grande crescimento da Língua Francesa no Brasil, tornando-se um árduo defensor das questões inglesas. Professava desejar ver sua obra servindo de “antídoto” contra a filosofia francesa, que deveria, a todo custo, ser combatida, sendo de sua autoria a célebre frase: “se, como dizem, a França e a Inglaterra são os dois olhos da Europa, para que contentar-se em ver por hum delles só? Ou quando assim se fizer, escolha-se ao menos aquelle que contenha a vista mais comprida” (TILBURY, 1827, p. ii).

A leitura da *Prosodia Ingleza*, publicada em 1878, pelo americano Jasper Lafayette Harben, levou-me a perceber que a comparação com o ensino do francês ainda era recorrente nas últimas décadas do século XIX para a consolidação dos estudos na língua inglesa, sendo perceptível uma contínua reafirmação dos ganhos alcançados ao se estudar esta língua e uma tentativa de levar ao convencimento, com o argumento de que havia mais pessoas falando em inglês, do que em francês,

no mundo. Assim, o autor destacou a importância da sua obra, principalmente para o estudo das senhoras, valorizando o inglês, em detrimento do francês, como consequência do valor inerente do idioma, como, também, do crescimento acentuado nos estudos relacionados ao inglês. As senhoras poderiam, então

apreciar as bellezas dos grandes autores ingleses especialmente dos poetas cujas obras são celebres em toda parte onde a civilização tem feito sua estrada. Não é exageração dizerse que hoje a lingua ingleza é fallada por duzentos milhões de habitantes, emquanto que os que fallam o francez talvez não excedan a terça parte d'este numero (HARBEN, 1878, p. vii).

O livro *Graduated English Reader*, de James Edwin Hewitt, publicado, inicialmente, em 1885, comprova que essa rivalidade entre a França e a Inglaterra perpassou o século XIX. Na seção intitulada “Algumas Considerações sobre a Lingua e a Litteratura Ingleza”, a língua e literatura inglesa são destacadas, quando comparadas com a realidade francesa, em decorrência da qualidade dos escritos e do teor moral presente nas obras, destacando-se, entre os argumentos utilizados, o fato de que

nas pinturas dos nossos romancistas ha sempre mais verdade do que na moderna escola realista dos franceses, que exagera tudo quanto tem a vida de miseravel, nojento e criminoso. Disse Schopenhauer que o materialismo era philosophia propria para barbeiro livre pensador; mas nem aos barbeiros recommendamos os ultimos productos da escola realista, e, demais a mais, crêmos sinceramente que os nossos contemporaneos parisienses sejam melhores do que os tristes personagens de Emile Zola. Em Inglaterra reina o defeito contrario, o do otimismo [...] este ideal é tão mais util para a vida moral como a hypothese para a sciencia positiva; mostra para onde devem tender os nossos esforços, ao mesmo tempo que nos faz esquecer, n'um mundo melhor, as rudes privações do mundo que nos cerca (HEWITT, 1922, p. xxvi).

A legislação das primeiras décadas do século XIX tentou desmerecer tudo que estivesse associado à França, como contrapartida ao apoio recebido pela Inglaterra, quando do estabelecimento da corte portuguesa no Brasil, mas, como aniquilar as influências e as ligações com um país que despontava como referência dos estudos, em um momento em que era notória a necessidade de busca por bons modelos a serem seguidos para o fortalecimento do Império? Essa foi uma das grandes contradições com as quais o Brasil teve que enfrentar nos primeiros anos do período oitocentista, e que pode ser identificada com uma minuciosa análise da legislação disponível, uma vez que, nas primeiras décadas do século XIX, tudo que fosse associado à França deveria ser eliminado.

Os debates parlamentares também trazem uma amostra do pensamento contrário às ideias francesas e sobre ensino de língua inglesa no início do século XIX. Em 1826, por exemplo, o parlamentar António Ferreira França (1771-1848) discorreu, no parlamento, sobre a necessidade de se combater o ensino do francês através do incentivo às aulas de inglês, pelo seu caráter prático e conciso, ausente dos

ornamentos superficiais e desnecessários do Francês (OLIVEIRA, 2014, p. 107-108). Apesar de constatar que suas ideias não foram aproveitadas na escritura do projeto que estava em debate, trata-se de um fato importante, por comprovar a existência de defensores do ensino de língua inglesa no parlamento brasileiro, corroborando com a ideia de que a influência francesa ainda era predominante no Brasil, sendo urgente aumentar o incentivo e a divulgação para que o ensino de inglês pudesse florescer e ser disseminado.

3 | O INGLÊS NOS JORNAIS: A BUSCA POR UM CAMPO DE TRABALHO

Os jornais oitocentistas são ricos de informações sobre a sociedade do século XIX, com destaque para as questões comerciais, já que se constituíam em veículos propagandísticos importantes de serviços e produtos e constantemente retratavam as situações em que a presença inglesa se fazia mais forte em terras brasileiras. Segundo Freyre (1977, p. 56), o período de 1808 a 1914 foi o mais ativo no que se refere à presença de ingleses no território brasileiro, e os anúncios dos jornais oitocentistas retrataram essa quantidade de britânicos que se firmaram no comércio brasileiro e divulgavam seus produtos e serviços. Ao analisar os jornais da época, Freyre (1977, p. 110) destacou o fato de que a supremacia inglesa era notória, como também era a excelente e privilegiada localização desses estabelecimentos, tendo sido os ingleses “os donos dos melhores armazéns de fazendas nas principais cidades da colônia e de depois do Império”.

Com uma presença notadamente forte na sociedade da época, construindo um imaginário social de alto padrão social e intelectual nos brasileiros, levando-os a reproduzir os costumes britânicos identificados, era de se esperar que essa influência se fizesse preponderante em todas as áreas da sociedade. Mas essa supremacia não foi observada no ensino secundário e nos preparatórios, pois os padrões franceses ditavam os modelos de civilidade desejados pelas nações ocidentais. Mesmo reproduzindo os costumes dos britânicos que aqui habitavam, a presença da língua inglesa nos preparatórios, nas aulas avulsas, no ensino secundário e nos cursos superiores ainda era bem inferior à francesa, e os números de livros em francês eram muito maiores do que os encontrados em inglês, o que fez com que houvesse a necessidade de uma luta intensa pela consolidação da profissão de professor de inglês e da comercialização de compêndios destinados ao ensino desta língua.

Quando analisamos o incentivo dado ao ensino das primeiras letras no Brasil, fica evidente que a abertura de cadeiras e escolas para meninos era muito maior do que as que eram colocadas em funcionamento para meninas. A partir das pesquisas feitas na *Collecção de Leis do Brazil e do Imperio do Brazil*, de 1809 a 1837, ano em que o Seminário de S. Joaquim foi convertido no Collegio de Pedro II, e os estudos secundários passaram a ser estruturados no Brasil, encontrei o registro de abertura de

134 cadeiras de primeiras letras e 112 escolas para o mesmo fim. Dos estabelecimentos abertos, a grande maioria era destinada ao ensino de meninos, mais especificamente 122 cadeiras e 77 escolas, restando apenas 12 cadeiras e 35 escolas para meninas, perfazendo um total de 18,21% de estabelecimentos dedicadas ao sexo feminino. Este dado me auxiliou a compreender o porquê de termos mais anúncios para o ensino de língua inglesa destinados aos homens, visto que os maiores investimentos educacionais vinham sendo dedicados a este público.

Era muito comum a presença de professores ingleses que aqui se estabeleciam e tiravam seus proventos com o serviço de preceptoría ou de aulas particulares, para treinar os jovens nas letras e nos bons costumes. Entre esses professores particulares, destacam-se, também, os padres dedicados ao ensino, podendo-se citar o padre Felisberto Antônio de Figueiredo e Moura, que, em um anúncio de 1811, colocou à disposição os seus serviços para lições de gramática latina, aritmética, inglês, desenho, pintura e retórica (FREYE, 1977, p. 202-203).

Um exemplo de como o ensino de língua inglesa era encarado pela sociedade brasileira oitocentista, quando se referia à educação de meninas, ou sob a tutela de uma professora, pode ser encontrado na Gazeta do Rio de Janeiro de 8 de fevereiro de 1809, ao disponibilizar um anúncio de uma certa professora inglesa, que desejava ensinar inglês para meninas interessadas em aprender a ler, escrever, contar, inglês e português, bem como as mais diversas artes, como cozer e bordar. Para Freyre (1977, p. 201-202), trata-se de uma ousadia para a época, que deve ter escandalizado os pais mais ortodoxos da sociedade brasileira, ao ver uma mulher oferecendo seus serviços em um jornal. Tal atitude, no entanto, era corriqueira na Europa, onde as mulheres tinham mais acesso à educação e se habituaram a anunciar em jornais os seus serviços educacionais.

Foi encontrado em 1813 um anúncio similar, dessa vez de uma certa D. Catharina, que oferecia não simplesmente os seus serviços, mas a oportunidade de estudo em uma escola feminina. “Era a disciplina inglesa a penetrar nas casas da burguesia ou da aristocracia brasileira para dar um feitiço novo à educação das meninas” (FREYRE, 1977, p. 202). A educação dos meninos também foi anunciada nos jornais da época, mas esses anúncios não escandalizavam, pois o homem tinha acesso regulamentado e aceito pela sociedade.

Outro anúncio chamou a atenção de Freyre (1977, p. 205), e pode ser considerado, no mínimo, estranho, ou infeliz na argumentação. Trata-se de uma mulher, identificada como “Snra. Ingleza”, e que ofereceu seus serviços na seguinte condição: “Qualquer Sr. Solteiro ou viúvo que quizer alugar huma Sra. Ingleza, muito capaz, para tomar conta de huma caza”. Em tom de ironia, o autor questionou o porquê da exigência de ser um homem solteiro ou viúvo, chegando até mesmo a duvidar se o interesse era realmente o de oferecer os serviços de governanta.

Os anúncios de professores de inglês se prolongaram por todo o século XIX, como sinal de que havia um campo de trabalho para essas pessoas, muitas oriundas

da Inglaterra, bem como uma procura por estes serviços, caso contrário os anúncios teriam se tornado escassos, culminando com o seu total desaparecimento, o que, evidentemente, não aconteceu.

Além da Gazeta do Rio de Janeiro, outros periódicos trataram dos temas educacionais no século XIX, auxiliando-nos a entender essa luta travada pelo inglês para a conquista de um espaço de trabalho, como pode ser percebido com o estudo de algumas edições de *A Escola* (RJ) – Revista Brasileira de Educação e Ensino.

4 | A ESCOLA (RJ) – REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

A Escola foi um periódico publicado em vários estados, como Alagoas, Paraná, Bahia, Pará, Maranhão e Rio de Janeiro, com circulação nos anos de 1877 e 1878, tendo sido colocado à venda sempre aos sábados, com o seu mote atestado na capa da primeira edição: “Para formar um povo nobre, morigerado, laborioso, só ha um meio - é *educal-o*” (A ESCOLA, 1877, capa). A hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional compilou todas as edições de um mesmo ano em um volume único, numerando as páginas em sequência cronológica, tendo esta sido a numeração utilizada nesta pesquisa.

Como matéria introdutória desta revista, tem-se uma verdadeira ode à prosperidade da nação pela instrução, ao mesmo tempo em que é compartilhado o receio de que esta publicação não prospere como desejado, tendo-se, como argumento, outros exemplos de jornais similares que sucumbiram e não conseguiram atingir o seu objetivo, já que poucos são os investimentos recebidos.

Os embaraços que se nos apresentam, as dificuldades que se nos antolham, a recordação da esterilidade dos esforços que outros que hesitaram ou recuaram na realização de tão elevado empenho, não são motivos de desânimo para nós, se não estímulo para maiores esforços: porque a idéia é grande, enobrece aquelles que a defendem, e, embora sucumbamos na luta, o merito de haver pelejado debaixo de suas bandeiras ninguem nol-o poderá contestar (A ESCOLA, 1877, p. 1)

A proposta inicial deste periódico contemplava a defesa dos direitos do magistério, seja ele na esfera pública ou particular, a disponibilização de um instrumento de instrução voltado para as classes menos favorecidas e o compartilhamento de notícias e informações relevantes para o entendimento dos sistemas de educação, bem como métodos de ensino (idem, p.2), contribuindo, dessa forma, com informações pertinentes sobre o ensino de língua inglesa e sua luta de espaço frente ao francês.

Desde o primeiro número da revista, foram disponibilizadas as leis mais importantes, no que se refere à educação, de 1876 a 1878, como, por exemplo, o Decreto N. 6397, de 30 de novembro de 1876, que criou duas escolas normais primárias, privilegiando o ensino do francês, sem nenhuma referência à língua inglesa (A ESCOLA, 1877, p. 2) e a criação da Escola Polytechnica, pelo Decreto de 22 de

Dezembro de 1876, com a divulgação da necessidade de exames preparatórios de inglês e francês para acesso às referidas aulas (idem, p. 20, 50).

A leitura da *Escola* auxiliou-me a compreender o cenário educacional do Brasil nos anos 70 do século XIX e pôde dar alguns indícios de como se dava o ensino nas décadas anteriores e posteriores. Não somente as peças legislativas de maior importância para a instrução foram disponibilizadas, como também alguns números importantes para a compreensão da extensão da influência inglesa e francesa na sociedade da época. Por exemplo, na edição de 1877, foram compartilhados os números dos livros disponibilizados na Bibliotheca Municipal do Rio de Janeiro e, das 16.211 obras contabilizadas, 15.408 foram consultadas. Destas, 9.156 foram escritas em português (59,4%), 5.730 na língua francesa (37,18%), 243 em espanhol (1,58%), 162 em inglês (1,05%), 40 (0,26%) em latim, e 77 em outros idiomas (italiano, alemão, tupi e grego) (0,53%). A grande supremacia do francês sobre o inglês pôde, então, ser constatada, em 1877, pela diferença na porcentagem das leituras em francês (37,18%) em relação às leituras em língua inglesa (1,05%) (idem, p. 53). Esta diferença pode nos ajudar a compreender a preocupação de tantos autores em exaltar o ensino do inglês, em detrimento do francês, nos prefácios das obras publicadas, e o porquê do Pe. Tilbury, mesmo professando ser um defensor do ensino do inglês contra a supermacia do francês, ter ofertado seus serviços para o ensino das duas línguas, segundo o *Almanak Laemmert* (ALMANAK LAEMMERT, 1843, p. 214-215).

Na busca pelo equilíbrio entre teoria e prática, a revista *A Escola* publicou algumas matérias com caráter pedagógico e com o objetivo de divulgar alguns métodos de ensino mais intuitivos, e que poderiam auxiliar o professor a empregar práticas mais eficazes. Pode-se citar, por exemplo, o método de Gautier, baseado em princípios lúdicos, principalmente para a leitura, partindo do pressuposto de que as crianças aprendem mais brincando. Utilizando cartões com as letras do alfabeto, em formatos diferentes, as crianças trabalhariam com as letras, sílabas, palavras e frases. Esse método, segundo o periódico, estava pautado em práticas que privilegiavam a intuição, por intermédio dos ideais propagados por Pestalozzi, e das lições de moral, defendidas por Girard (A ESCOLA, 1877, p. 222-223).

Em cada edição, tem-se uma seção denominada Revista das Províncias, em que é relatada a situação educacional de uma província específica, em termos de números de alunos inscritos no ensino primário e nas cadeiras da educação secundária. Em todas as províncias, o número de inscritos nas aulas de francês foi superior ao de frequentadores das aulas de inglês. No Instituto Paranaense (instituição pública), por exemplo, foi registrada, em 1877, a inscrição de 35 alunos para as aulas de português, 31 para francês, e 12 para inglês, uma quantidade de alunos muito inferior do que o observado nas aulas de francês e menor, inclusive, do que o número de inscritos para o alemão (18 alunos) (idem, p. 241-242).

A mesma desproporção na quantidade de alunos foi verificada em vários outros relatos da seção Revista da Província. No Pará, quando da análise do Lyceu

Paraense, foi relatado que, em 1877, 44 alunos frequentaram regularmente as aulas de Grammatica Philosophica e Francês, enquanto que apenas 18 participaram das aulas de inglês, menos da metade dos inscritos em francês (A ESCOLA, 1877b, p. 155), reforçando a tese de que a procura pelas aulas de inglês era menor do que pelas aulas de francês, o que pode ter contribuído para que o professor de língua inglesa necessitasse, muitas vezes, entrar em uma verdadeira batalha para delimitação de um campo de trabalho.

A análise dos periódicos oitocentistas permite a identificação da influência de diversos países na consolidação das práticas educacionais em terras brasileiras, com predomínio das inglesas, americanas e francesas. A influência dos Estados Unidos é acentuada na Revista *A Escola*, que, apesar de citar exemplos parisienses e ingleses, dá muito mais ênfase aos modelos norte-americanos como exemplos de sucesso a serem seguidos. Foi o que aconteceu com os destaques dados por Tavares Bastos sobre a educação nos Estados Unidos e as *school-houses* norte-americanas (idem, p. 37-38), os relatos de Phillipe da Mota de Azevedo Côrrea, sobre sua visita aos Estados Unidos, a ideia de implantação do *kindergarten* americano, a participação nas exposições, como a de Filadélfia, e o envio de alguns objetos para o Brasil, com o objetivo de servir como exemplo a ser analisado e, possivelmente, seguido (idem, p. 9-10); e a descrição da educação em Massachussetts, onde os meninos são obrigados a frequentar a escola e o governo mantém um fundo fixo, com o objetivo de auxiliar, financeiramente, as instituições de ensino (idem, p. 289).

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para uma discussão mais profícua sobre o processo de expansão do ensino da língua inglesa no Brasil, é importante investigar o percurso histórico no qual o ensino de línguas está inserido, para que seja possível analisar se a língua inglesa ocupou sempre o lugar hegemônico que ocupa atualmente, sendo referendada, constantemente, como a língua internacional da ciência e das trocas científicas no mundo acadêmicos. A expansão do ensino da língua inglesa foi acompanhada por um processo de declínio do ensino de francês, que deixou de ser a língua sinônimo da civilidade, no século XIX para ser uma língua praticamente excluída dos currículos escolares, que carecem de um enfoque plurilíngue, em que outras línguas estrangeiras possam ter um espaço e sejam ensinadas para aqueles que têm interesse em estudar mais de um idioma na escola.

Desde o século XIX, o inglês sempre reforçou o seu caráter utilitário e a necessidade de se falar o inglês para as trocas comerciais com a Inglaterra, vista com nação irmã, desde a vinda da família real de Portugal ao Brasil. Enquanto o inglês buscava o fortalecimento da utilidade do estudo da língua, o Francês continuou sendo associado à ideia de civilidade, não havendo sido detectado registros do mesmo

discurso nos prefácios das gramáticas destinadas ao ensino de Francês. Este fato, aliado a uma forte política de aproximação dos Estados Unidos com o Brasil, com o fortalecimento das imagens de amigos, nas primeiras décadas do século XX, a partir dos pressupostos da política da boa vizinhança (GOMES, 2019), fez com que o inglês ganhasse cada vez mais espaço no século XX, acompanhando de uma paulatina perda de prestígio do francês.

As lutas travadas pelas línguas inglesa e francesa, em busca de um espaço no cenário educacional brasileiro, podem ser facilmente identificadas nos prefácios das gramáticas publicadas para o ensino de línguas, bem como nos jornais e periódicos do século XIX. A análise desse material nos auxiliou a compreender o modo pelo qual essa busca pela expansão do ensino de língua aconteceu em terras brasileiras, no período oitocentista.

Com a investigação de jornais e revistas do século XIX é possível verificar se os discursos legislativos estavam em consonância com a percepção da população da época sobre as questões educacionais, neste caso, professores, editores e literatos que faziam parte da administração da revista semana *A Escola*. Foi constatado, a partir desse estudo, que o Império estava à procura de modelos educacionais a serem implementados no Brasil, conforme testemunhos de Tavares Bastos e Phillippe Corrêa, por exemplo

No que se refere à escolha de métodos de ensino, ficou claro que essa discussão permeou os discursos deste periódico, defendendo-se, mais uma vez, a utilização de um método mais indutivo e com um equilíbrio entre a teoria e a prática. Com a análise dos compêndios publicados, no entanto, fica evidente que a grande maioria das obras oitocentistas pedia para uma ou outra prática, e mesmo professando uma aversão às memorizações e repetições infinitas, estas continuavam sendo priorizadas nos livros.

A triangulação das fontes estudadas, baseada na análise da legislação do século XIX, das gramáticas publicadas no período e dos jornais de circulação no recorte aqui identificado, é capaz de nos fornecer alguns direcionamentos sobre o percurso educacional de professores, editores, jornalistas, legisladores e autores, mostrando que o que nos está posto, atualmente, como cenário educacional no que se refere ao ensino de línguas, é resultado de um campo de lutas estabelecido muito tempo antes, neste caso, em pleno século XIX.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Collaborada por varios professores e litteratos, sob a direção do sr. Luiz Joaqui Duque-Estrada Teixeira. Vol 1 e 2. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, 1877.

A ESCOLA. Revista Brasileira de Educação e Ensino. Collaborada por varios professores e litteratos, sob a direção do sr. Luiz Joaqui Duque-Estrada Teixeira. Vol 3. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, 1877b.

A ESCOLA. Revista Brasileira de Educação e Ensino, Ano, n. 2. Rio de Janeiro, 20 de julho de 1878, p. 16

A ESCOLA. Rio de Janeiro. Anno II, 20 de julho de 1878, p. 16

BRASIL. **Collecção das Leis do Brasil de 1809:** índice das Decisões. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1891b.

BRAZILEIRO, Manoel de Freitas. **Nova grammaticaingleza e portugueza dedicada á felicidade e augmento da Nação Portuguesa.** Selecta dos melhores authores, por Manoel de Freitas Brasileiro. Liverpool: G. F. Harris'sViuva e Irmãos, 1812.

FREYRE, Gilberto. **Inglezes no Brasil:** aspectos da influência britânica sobre a vida, a paisagem e a cultura do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora/MEC, 1977.

GOMES, Rodrigo Belfort. Americanismo e antiamericanismo: o ensino de Inglês no Brasil de 1931-1951. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Sergipe. **Programa de Pós-Graduação em Educação.** São Cristóvão, 2019.

HARBEN, Jasper L. **Prosodia Ingleza.** Novo methodo para aprender a pronunciar e fallar com facilidade todas as palavras da lingua ingleza. Rio de Janeiro. Em Casa do Auctor. Externato Jasper, 1878.

HEWITT, James Edwin. **Graduated English reader.** Estrada suave para o perfeito conhecimento da lingua ingleza mediante excerptos escolhidos e gradativamente coordenados dos melhores autores ingleses e norte-americanos para uso de seus discípulos. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia, 1885.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade.** São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **O mito de Inglaterra:** anglofilia e anglofobia em Portugal: (1386-1986). Lisboa: Gradiva, 2014.

SANTOS, Elaine Maria. As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas : percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). Dissertação (Mestrado em Letras) – **Núcleo de Pós-Graduação em Letras,** Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

TILBURY, Guiherme Paulo. **Arte ingleza,** offerecida ao illustrissimo Senhor Visconde de Cayru. Rio de Janeiro: Na Typographia Imperial e Nacional, 1827.

“O QUE ACONTECEU AINDA ESTÁ POR VIR”: A MÚSICA “ÍNDIOS” E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Fábio Chilles Xavier

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.
Sorocaba – SP

“WHAT HAPPENED STILL IS COMING”:
“INDIOS” MUSIC AND BRAZIL'S HISTORY
TEACHING

RESUMO: O presente trabalho é uma pesquisa-ação que buscou identificar possíveis contribuições da música “Índios”, da banda Legião Urbana, para o ensino de História, a partir do trabalho como docente de um colégio particular da região de Itapetininga-SP. A música foi entendida aqui como um importante objeto de mediação cultural, vinculado as concepções socio-interacionistas de Lev Vygotsky. Assim buscou-se analisar as contribuições de uma sequência didática desenvolvida com estudantes do primeiro ano do ensino médio, sobre os conteúdos “Invasão e Colonização do Brasil”, tendo como suporte a música “Índios” (1986). Entre os resultados obtidos está a conclusão de que o trabalho realizado oportunizou formulações mentais entre os estudantes que demonstraram envolvimento com agentes históricos de outras temporalidades e relevantes apropriações conceituais de temas históricos, a partir da utilização de uma música com ricas qualidades alusivas como um dos eixos gravitacionais da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Vygotsky; Música; Rock Nacional; Sociointeracionismo.

ABSTRACT: The present work is an action research that sought to identify possible contributions of song "Índios" from the Brazilian band Legião Urbana to teaching history from the work as a teacher of a private school in Itapetininga-SP. Music was understood here as an important object of cultural mediation, linked to the socio-interactionist conceptions of Lev Vygotsky. Thus we sought to analyze the contributions of a didactic sequence developed with students of the first year of high school on the contents "Invasion and Colonization of Brazil" supported by the song "Índios" (1986). Among the results obtained is the conclusion that the work carried out provided mental formulations among students who demonstrated involvement with historical agents of other temporalities and relevant conceptual appropriations of historical themes from the use of this music with rich allusive qualities as one of the axes of learning.

KEYWORDS: History Teaching; Vygotsky; Music; National Rock; Sociointeractionism.

INTRODUÇÃO

Segundo os Parâmetros Curriculares

Nacionais de História, a música cumpre um papel importante na transposição do conhecimento histórico por se constituir como um tipo de “linguagem alternativa” que, utilizada adequadamente, possibilitaria a construção do conhecimento histórico a partir de um material diferenciado. Nesse sentido, de carona com as disposições gerais da disciplina histórica, reformuladas no decorrer do século XX pela chamada História Nova, a música, assim como outros tipos informais de diálogo com passado, foi assumida como relevante meio de compreender as ações e relações entre os seres humanos ao longo do tempo. Desde então, a música tem se tornado presente nas escolas como um eficiente suporte didático pela sua própria dinâmica e forma. Não é raro encontrar professores da educação básica, de modo especial nos componentes curriculares de humanas, fazendo uso da música, também, com certa frequência, encontrada em livros didáticos e outros materiais de apoio.

Como professor do ensino médio há seis anos e pesquisador na área de Educação, o uso de determinadas músicas nas aulas buscou responder, especialmente, a três inquietações: 1- como tornar mais claros e interessantes conteúdos, à primeira vista, desconectados da vida concreta dos estudantes? 2 – como atravessar a barreira de apatia e de indiferença dos estudantes em relação a agentes históricos de outras temporalidades? 3 – que estratégias poderiam ser utilizadas para tornar mais pedagogicamente proveitoso o uso dessas canções? A discussão que segue, portanto, é fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida a partir programa de mestrado em Educação da UFSCar de Sorocaba, na qual se buscou fundamentar e desenvolver estratégias eficientes sobre o uso da música e, mais especificamente, do Rock Nacional, nas aulas de História.

O trabalho com essa proposta pedagógica em sala de aula, se desenvolveu com base no procedimento que se convencionou chamar de pesquisa-ação. Tendo a práxis social como ponto de partida, mas também de chegada (FRANCO, 2005, p. 491), a pesquisa-ação na área educacional, em geral, se consolida como uma pesquisa feita por educadores fundamentados pela própria prática. Essa abordagem metodológica tem, então, como pressupostos, a pretensão de mapear a extensão e a natureza dos fenômenos a partir de uma intervenção experimental; ou seja, é um “tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação, ou com a resolução de um problema” (THIOLLENT, 1985, p. 14). Dessa forma, a ação e a investigação se conectam numa espiral dialética que tem como foco a melhoria da prática pedagógica e a produção colaborativa do conhecimento, agindo no campo da prática e investigando a respeito dela (TRIPP, 2005, p. 446).

Quanto ao estilo musical escolhido para esse projeto, o Rock Nacional foi a opção central, primeiramente, pelo próprio caráter que o rock adquiriu ao longo do tempo (no Brasil, de modo especial na década 1980), sendo conduzido para uma linha crítica, contestadora e, muitas vezes, delatora de problemas sociais; como é o caso explícito da canção “Índios” da banda Legião Urbana utilizada como principal objeto da presente discussão. A exclusividade da presente pesquisa se encontra,

no entanto, na qualidade da interação que as músicas estudadas estabelecem com o passado. Diferentemente de obras que retratam diretamente os fatos históricos presenciados pelos seus autores, caracterizando um modelo mais autêntico de fonte histórica, à exemplo da “Roda Viva” de um Chico Buarque censurado pela Ditadura Militar, a canção abordada nesse artigo trata de conteúdos conceituais dos quais o seu compositor não é circunstante direto, embora muitos dos temas tratados nessa obra tenha profundas e fundamentais reverberações no presente. A música aqui tida como objeto remete-se, então, criticamente a outros tempos históricos num possível esforço de denunciar perversidades ou até mesmo permanências de uma conjuntura indesejável.

MEDIADORES DA APRENDIZAGEM

Em termos especificamente pedagógicos, as ideias do psicólogo soviético Lev Vygotsky lançam luz sobre essa proposta, na medida em que, a partir de uma perspectiva materialista, compreende a educação como um processo de interação mútua entre escola e sociedade, sociedade e indivíduo, indivíduo e indivíduo. Para Vygotsky, o acervo cultural da sociedade tem papel fundamental para a educação das crianças e jovens e, nesse ponto, a música popular, portadora de vários tipos de linguagens e significações, pode ocupar papel importante no ensino. Segundo Olavo Pereira Soares, Vygotsky entende o contexto histórico como a plataforma que possibilita o desenvolvimento do aprendizado:

Entende-se aqui o contexto histórico como as questões estruturais às quais estamos vinculados, tais como as instituições, as leis, o Estado, os processos econômicos, os modos de produção. Mas o meio é também o contexto cultural: o nosso cotidiano, a família, a religião, a escola, os colegas, os artefatos culturais, as músicas que ouvimos. (SOARES, 2017, p. 83)

O processo educativo acontece, então, para Vygotsky, a partir de três pressupostos centrais: a atividade cerebral produtora do pensamento tem bases biológicas; o desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, o processo educativo se dá nas relações com o mundo exterior em um processo histórico; e a necessidade de um sistema simbólico de mediação entre o ser humano e o mundo (OLIVEIRA, 1997, p. 23). O autor concebe a mediação cultural como um componente extremamente particular da espécie humana. Diferentemente dos demais animais que estabelecem uma relação direta com o mundo e com os objetos do mundo, no caso do ser humano, essa relação acontece intermediada por símbolos e sentidos que o possibilitam abstrair e se libertar da realidade imediata (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Assim, diante da particularidade humana de se relacionar com o mundo a partir de uma perspectiva semiótica, é que surgiria a nossa capacidade de utilizar as informações ao redor para fundamentar um comportamento voluntário e intencional, dando razão a noção defendida por Jean Jacques Rousseau no século XVIII de que

no caso do homem, “a vontade fala ainda quando a natureza se cala” (ROUSSEAU, 2006, p. 41). Para o fundador da pedagogia sociointeracionista é a sofisticação do pensamento proporcionada pela mediação simbólica que provoca iminentemente tal distinção entre os membros da nossa espécie.

Dentro dessa discussão, a educação aparece como uma prática necessariamente mediada pelos signos da cultura e mais especificamente pela linguagem, entendida como viabilizadora de formas mais complexas de pensamento e como nexos do tecido social. E é, especialmente, nesse aspecto que a música pode oferecer uma grande contribuição para o ensino da História numa perspectiva sociointeracionista, fundamentalmente por ser um “[...] artefato cultural que auxilia o ser humano a estabelecer relações com o meio” (SOARES, 2017, p. 83), contribuindo com o surgimento, até mesmo, de identidades entre os jovens, construção de laços de amizade, formação de grupos e ampliação da consciência de si mesmo e do mundo ao redor, enfim, direcionando o trânsito simbólico que subsidia a construção da aprendizagem.

Privilegiando, assim, o uso de canções na realização da aprendizagem mediada, concebe-se, em diversos aspectos, a importância da instrumentalização desse tipo de “filtro” para acessar os sentidos de determinados fatos ou processos históricos. Por exemplo, ao estimular uma percepção mais crítica com o aperfeiçoamento de uma prática trivial do cotidiano que é a audição musical; ao proporcionar um ouvir mais reflexivo e fundamentado que, dificilmente, ocorreria de maneira espontânea quando o estudante ouvisse determinada canção fora de uma proposta escolar; ao desempenhar um melhor suporte de memória, entre outras razões, por envolver uma linguagem diferenciada e com estímulos sensoriais múltiplos. Ao valer-se de um elemento semiótico com a qualidade de valorizar o componente imaginativo no processo de abstração sobre outras realidades e temporalidades. Portanto, a música pode ser, sem dúvida, um signo que auxilia e potencializa uma maior sofisticação da atividade psicológica do estudante, inclusive por se encontrar estruturada numa linguagem metafórica (fundamentalmente, no caso das músicas utilizadas nessa pesquisa) que ao ser examinada sob a ótica de identificação de confluências com processos históricos, enseja um exercício hermenêutico bastante ativo e dinâmico.

METODOLOGIAS DE ANÁLISE MUSICAL

Fundamentada nessa perspectiva, a presente pesquisa se propôs, então, a discutir a utilização da música “Índios” (1986) como suporte didático no estudo de um conteúdo específico do componente curricular História numa escola particular da região de Itapetininga-SP com uma turma primeiro ano do Ensino Médio. Foi, portanto, problematizada letra e melodia da canção da banda Legião Urbana tendo como objetivo instrumentalizá-la para o uso em sala de aula e a identificação de como se desenvolve a interpretação de determinados eventos e processos históricos, com

a inserção da escuta direcionada e análises pontuais por parte dos estudantes sobre os possíveis significados e relações que podem ser estabelecidas, tendo a música como um eixo gravitacional de aprendizagem.

A escolha da música teve como critério principal a própria experiência de uso dessa canção nas aulas (antes mesmo da oficialização da pesquisa), e a busca por uma obra que envolvesse claramente a intenção de representar personagens mediante as contradições de determinados períodos históricos; além disso, que mantivesse ricas qualidades alusivas, tanto em termos textuais como musicais. A canção selecionada e analisada deveria, então, oferecer um suporte para o estudo do conteúdo específico da disciplina de História: o encontro entre o Velho e o Novo Mundo e a conquista dos nativos da América pelos povos ibéricos. A apresentação das análises dos alunos seguirá, portanto, sob o ângulo de articulação desses resultados com uma interpretação vinculada a métodos científicos de análise musical e concatenação com perspectivas historiográficas a respeito desse tema.

Os pressupostos metodológicos que fundamentaram a análise dessa música, estiveram baseados, principalmente, na metodologia proposta por José Geraldo Vinci de Moraes (2000) e Marcos Napolitano (2002), que em seus trabalhos, preconizam a necessidade de se estabelecer, inicialmente, uma fragmentação analítica das partes mais substanciais da canção, a saber: contexto (localização histórica do momento de criação, divulgação e recepção da obra), texto (aspectos propriamente poéticos e linguísticos) e melodia (aspectos propriamente musicais); para que, em seguida, se busque uma interpretação que rearticule as partes no intuito de identificar significados e intencionalidades que só se manifestam em meio a combinação desses três níveis em que se firmam as camadas de sentido das obras musicais, na expressão empregada por José Vinci de Moraes: o tripé melodia-texto-contexto (MORAES, 2000, p. 206).

Obviamente os estudantes que foram orientados a realizar essa interpretação não são conhecedores de teoria musical ou mesmo possuem alguma formação instrumental, mas isso não é um obstáculo para essa proposta, pois “mesmo sem conhecimento técnico, o ouvinte de música popular possui dispositivos, alguns inconscientes, para dialogar com a música” (NAPOLITANO, 2001, p. 80). O que se buscou mobilizar, portanto, foi uma propícia condição de escuta repetida e minuciosa, que deveria ser realizada em ambiente privado para possibilitar uma melhor concentração e feita em duplas para gerar o confronto de asserções na elaboração conjunta de atribuição de sentidos às obras musicais.

A MÚSICA “ÍNDIOS” E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Última música do segundo disco da banda Legião Urbana, “Índios”, lançada em 1986 foi, segundo o guitarrista Dado Villa Lobos, gravada de surpresa. No projeto original, ela seria apresentada ao público apenas no formato instrumental. De surpresa, na hora da mixagem, Renato Russo, vocalista, chegou e apresentou aos

colegas a letra que foi gravada, então, logo em seguida, com Renato lendo no papel, e necessitando de uma série de adaptações rítmicas, já que letra e melodia estavam ali se encontrando, em estúdio, pela primeira vez. É significativo notar aqui que o fato de ela ter sido planejada e produzida como música apenas instrumental, indica que a própria melodia, ritmo e arranjos são capazes de portar diversas representações interessantes para suscitar discussões hermenêuticas em sala de aula.

Essa canção, em forma e conteúdo, possui amplas possibilidades de trabalho no ensino de história da América. Especialmente por ter sido escrita em primeira pessoa e encarnar, alusivamente, a visão de um nativo sobre o processo de invasão e colonização da América, ela pode representar um auxílio muito significativo no despertar do que Peter Lee (2003, p. 20) chama de “empatia histórica”, ou seja, a capacidade de colocar-se no lugar de um sujeito histórico, para ampliar a possibilidade de compreensão sobre o passado vivenciado por ele. Esse tipo de abordagem foi, inclusive, bastante constante ao longo da discografia da banda. Essa tentativa de dar voz lírica a sujeitos históricos em posição de opressão é observável também em músicas como “Fábrica” (na qual se encarna um operário do processo revolucionário industrial), “A Canção do Senhor da Guerra” (onde se aborda a desencontro de interesses entre soldados e líderes mundiais no processo de guerras contemporâneas) e “La Maison Dieu” (que incorpora o discurso de um torturado pela Ditadura Militar). Assim sendo, a banda possui um acervo profundamente político, com amplas discussões sobre dramas sociais e históricos, que podem ser proficuamente aproveitadas nas aulas de História.

No trabalho desenvolvido ao longo das aulas cuja proposta didática foi tomada como objeto dessa pesquisa, as temáticas que envolvem essa música, previstas nos conteúdos do primeiro ano do ensino médio, foram trabalhadas de maneira que a proposta de análise musical pudesse fechar os estudos sobre o encontro entre portugueses e nativos do Brasil na transição entre os séculos XV e XVI. A sequência que se estabeleceu foi de uma aula expositiva sobre as Grandes Navegações; outra sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais das chamadas Sociedades Pré-colombianas; e uma terceira sobre a Conquista das Américas do Sul e Central pelos povos Ibéricos.

Foi, para tanto, solicitado que os estudantes elaborassem, em duplas, análises sobre a música “Índios”, que abrangessem os aspectos históricos, literários, poéticos e musicais dessa obra. Essas análises foram realizadas como atividade extraclasse e os alunos entregaram na semana seguinte, quando houve, assim, uma socialização das interpretações feitas por eles. Ao todo foram produzidos doze trabalhos. Frisa-se aqui a importância selecionar, entre tantas possíveis produções encontradas na internet, a versão original da música que carrega em si a possibilidade de apresentar as significações mais próximas das intencionalidades dos autores. Portanto, os alunos foram orientados a analisar a versão de estúdio lançada pela banda em 1986 em um álbum com o nome “Dois”.

A seguir será apresentada, portanto, uma desconstrução analítica da referida música, buscando a convergência entre seu conteúdo, a historiografia selecionada sobre o tema e as análises dos estudantes. Os trabalhos entregues pelos alunos foram avaliados, constituíram parte da notação bimestral e trechos de vários desses trabalhos foram selecionados pelo critério da pertinência e da eventual inclinação a demonstrar o aprendizado a partir da associação entre o conteúdo das aulas e a experimentação musical. Para fins de preservação da imagem dos estudantes, as duplas serão reportadas aqui com letras combinadas de maneira aleatória.

“Índios” traz, já no preâmbulo, uma demonstração do seu conteúdo político. A música possui aspas no título original. Uma possível referência ao histórico erro de Colombo que, ao pretender chegar aos territórios orientais que eram, no século XV, chamados genericamente pelos europeus de “Índias”, planejava navegar para o oeste, confiando na ideia de que a esferidade da Terra o permitiria alcançar o outro lado do mundo. Assim, ao chegar às ilhas caribenhas em 1492, em uma confusão geográfica, o termo “índio” passou a ser frequente para denominar os povos por ele encontrados na América naquela ocasião. As aspas podem significar, portanto, uma crítica à utilização consolidada dessa palavra ainda por nós, ao invés de autóctone, aborígine ou nativo. Essa perspectiva foi apontada pela dupla de estudantes B e K ao propor que “a música ‘Índios’ com aspas (uma ironia de Renato Russo) fala sobre ‘falsos índios’ que não era os índios da Índia e sim do Brasil” (B e K, 1º ano, 2017).

A primeira estrofe da música nos remete ao contato inicial entre os povos europeus e particularmente os tupinambás, que nos primeiros anos da conquista da costa das terras que viriam a ser o Brasil, tiveram uma relação relativamente amistosa com os portugueses:

Quem me dera ao menos uma vez,
Ter de volta todo o ouro que entreguei
A quem conseguiu me convencer
Que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha.

Já que nesse momento ainda não havia sido encontrado ouro aqui pelos lusitanos, a palavra “ouro” poderia nos remeter aos outros tipos de riquezas extraídas da Terra das Palmeiras, de modo geral até 1530, principalmente o pau-brasil. Como a relação entre esses povos se alterou bastante ao longo das primeiras décadas do século XVI, a estrofe transmite também a ideia de transição entre o contato pacífico e doravante bastante desvantajoso para uma das partes. Segundo Mario Maestri (1994, p. 9), “[...] da colaboração pacífica e voluntária inicial, os portugueses passaram para a luta pelo controle territorial [...] Os brasis [nativos] foram combatidos, iludidos, escorraçados, aculturados, reduzidos à escravidão, dizimados.” Esse “prelúdio amistoso” entre europeus e nativos foi um dos itens mais apontados nas análises produzidas pelos alunos:

Os portugueses abordaram os índios de maneira amigável e se aproveitando de sua ingenuidade passaram a abusar deles (como mão-de-obra escrava) e explorar os recursos do território recém-descoberto (B e L, 1º ano, 2017);

Essa estrofe está falando do primeiro contato dos portugueses com os índios, que aconteceu de uma forma amigável, mas os portugueses se usaram essa amizade para retirar as riquezas do povo indígena (A e G, 1º ano, 2017);

Esse trecho fala sobre a corrupção, usando como referência os portugueses que mostraram um elo amigável para explorar e tomar para si a riqueza do Brasil (A e A, 1º ano, 2017).

Na segunda estrofe temos a repetição da expressão “quem me dera, ao menos uma vez”, que inclusive se repetirá em quase todas as doze estrofes da música, transmitindo esse desejo do eu lírico, ou seja, a voz que expressa a subjetividade do poeta, de voltar e mudar um passado lamentoso:

Quem me dera, ao menos uma vez,
Esquecer que acreditei que era por brincadeira
Que se cortava sempre um pano-de-chão
De linho nobre e pura seda.

Para Tzvetan Todorov (2003, p. 58) “[...] a conquista tem dois aspectos essenciais: os cristãos vem ao Novo Mundo imbuídos de religião, e levam, em troca, ouro e riquezas”. Nesse sentido, esse trecho parece propor uma oposição de valores representada pelo pano-de-chão *versus* a pura seda, remetendo, por um lado as riquezas entregues aos portugueses (naturais, culturais, humanas) em troca de objetos com certo valor relativo para os nativos, tanto pela praticidade, quanto pela exotividade, como espelhos, chapéus, machados; mas com valor irrisório para quem os entregava. Toneladas de madeira nativa, defesa em relação a tribos mais hostis, moradias cedidas, filhas e irmãs cedidas aos portugueses como parceiras, tudo em troca do que parecia ser a mais pura seda. Parecia ser.

Na terceira estrofe da canção, chegamos a um momento interessante da análise, em que podemos interpretar como representando um grande choque de visões de mundo nesse que é, segundo Todorov, o “encontro mais surpreendente da história”:

Quem me dera, ao menos uma vez,
Explicar o que ninguém consegue entender:
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente.

Segundo as alunas L e N, “[...] nessa estrofe, acreditamos que Renato fez uma referência ao fato de que os índios achavam que o tempo era circular” (L e N, 1º ano, 2017). Nas sociedades de matriz ocidental, temos uma visão de tempo que envolve ciclos, anos, translações, meses, semanas, estações; mas nossa noção essencial é de um tempo linear, que não se repete. Quando dizemos, por exemplo, 23 de setembro, estamos inserindo esse dia num ciclo de repetições contínuas, há datas como essa, quase ao infinito; no entanto, ao acrescentar o ano: 2013, acabamos por definir um

dia singular, que só existiu uma vez. Portanto, correspondendo a tradicional trilogia: passado, presente e futuro, nossa visão de tempo é tradicionalmente representada por uma flecha, uma linha.

Pois bem, para as sociedades pré-colombianas e a esse respeito temos mais referências, principalmente, das sociedades maia e asteca que produziram registros visuais com maior abundância que os nativos do Brasil, a imagem gráfica e mental do tempo é a roda. Segundo Todorov (2003, p. 118), o calendário indígena, “[...] baseia-se na convicção íntima de que o tempo se repete [...] há diferenças no interior de cada sequência, mas uma sequência é idêntica à outra”. Ou seja, para essas sociedades, o tempo era uma sequência circular de acontecimentos na qual tudo o que já aconteceu ainda estaria também por vir; assim, a música abordaria a possível dificuldade de tornar essa ideia inteligível a um conquistador ibérico. A dupla L e N, comentando o último verso, sobre o futuro, propõem que “[...] nesse pedaço a questão é que antes de os portugueses chegarem, os índios acreditavam que o futuro seria de um jeito, mas depois disso tudo mudou” (L e N, 1º ano, 2017).

Na estrofe seguinte, temos evidenciado mais um desses grandes choques entre visões de mundo fundamentalmente distintas:

Quem me dera, ao menos uma vez,
Provar que quem tem mais do que precisa ter
Quase sempre se convence que não tem o bastante
E fala demais por não ter nada a dizer.

O estágio econômico pré-capitalista em que os europeus se encontravam no processo da conquista do “Novo Mundo”, convencionalmente denominado pelos historiadores como Mercantilismo, tinha como um dos pressupostos centrais a acumulação de riquezas, um modelo econômico focado nas vantagens financeiras, no lucro e que está, evidentemente, no nosso tempo, amplamente mais sofisticado, mas que, naquele momento, passava a se desenhar como paradigma de desenvolvimento econômico entre os estados nacionais emergentes na Europa. O encontro dos mundos americano e europeu é, inclusive, um dos reflexos diretos desse processo de busca por especiarias, visando à geração de riquezas a partir do comércio com o Oriente.

No outro lado do Atlântico, e especialmente no futuro Brasil, tinha-se, no entanto, uma visão relativamente oposta a esses fundamentos. Como simplificado pelo aluno M: “[...] os índios têm a concepção de que só se deve ter o essencial, o indígena na sua cultura não tem necessidade de acumular bens, sem exageros” (M, 1º ano, 2017). Os povos tupi-guaranis, sequer possuíam, por exemplo, a noção de propriedade privada. Havia um desinteresse pelo excedente num contexto de exuberâncias naturais à disposição. Dentro de uma economia de subsistência, a ideia geral que pairava entre essas sociedades era a de que a natureza lhes sustentava à medida de suas necessidades. O conceito de acumulação soava estranho a esse repertório filosófico dos nativos que, segundo Mario Maestri, não possuíam em seu vocabulário palavras

para designar atos como “roubo”, “avareza” ou “inveja”. O estranhamento indígena gerado por esse choque de visões fica claro no discurso de um Tupinambá, registrado pelo missionário francês, Jean de Lery em 1558:

[...] vós outros mair sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais para amontoar riquezas para vossos filhos [...] Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que, depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados. (PINSKY; BRUIT, 1989, p. 35)

Renato Russo, portanto, a esse respeito, parece bastante claro ao problematizar a soberba, a ganância e o indisfarçável apego aos bens materiais como incompatíveis com alguns arquétipos dos povos nativos do Brasil. A estrofe seguinte insiste novamente em defender a ideia de uma natureza fraterna em contraste com “vícios morais” aos quais o alegórico personagem da música se vê submetido:

Quem me dera, ao menos uma vez,
Que o mais simples fosse visto como o mais importante,
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente.

Esse trecho, mencionando mais uma vez um objeto comum (espelho) nas trocas iniciais com os portugueses, traz também à tona a questão das epidemias provocadas a partir desse contato, que em toda a América dizimou milhões de nativos. Varíola, gripe, peste; a ausência de anticorpos entre os nativos para tipos de vírus há muito tempo comuns aos euroasiáticos, causava um verdadeiro genocídio entre as populações locais. No caso da conquista dos impérios inca e asteca serviu, inclusive, para os espanhóis como incontável recurso de guerra. Na costa brasileira, as crianças eram a parte mais vulnerável, tanto pela questão da fragilidade, quanto pelo fato de que, segundo Maestri (1994), a saliva dos padres fazia parte das cerimônias batismais. Não demorou muito para que os pajés, com certa razão, aproveitassem para dizer que o batismo causava a morte.

Na visão das alunas R e L, nesse trecho há uma “metáfora, onde o espelho possibilitou que os índios vissem que sua tradição estava em crise” (R e L, 1º ano, 2017). Os espelhos que passaram a mostrar o mundo doente, na canção possuem, portanto, dupla possibilidade metafórica. Por um lado, as doenças propriamente ditas; por outro, uma série de convenções que, no olhar dos nativos, poderiam aparecer como degenerantes da vida coletiva. Para a dupla A e A, essa é, inclusive, uma disposição geral da música, propondo “uma crítica à sociedade, utilizando como referência histórica o período da colonização, expondo seu espanto e questionamento sobre muitas coisas e hábitos, que infelizmente não mudam” (A e A, 1º ano, 2017). A estrofe seguinte aborda, claramente a influência da religião nesse processo:

Quem me dera, ao menos uma vez,
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três
E esse mesmo Deus foi morto por vocês -
É só maldade, então, deixar um Deus tão triste.

Colombo em suas viagens se vê encarregado de uma missão divina. Segundo Pero Vaz de Caminha em sua carta a Dom Manuel, em 1500, na ocasião da chegada da esquadra de Cabral à costa brasileira, um par de toras foi cortado e deles feita uma cruz que após fincada no solo da praia da Coroa Vermelha, serviu de cenário para a primeira missa realizada nessas terras, assistida, segundo Caminha, por cerca de cinquenta nativos. A relação da religião com o processo da colonização foi sempre muito estreita e, por vezes, conflituosa. De acordo com Caio Prado Junior (2006) “[...] ninguém ignora qual tenha sido a parte dos missionários na obra de penetração da civilização ocidental entre os povos mais primitivos [...] antes dos capitais europeus, aparece o crucifixo dos missionários”.

Os alunos B e L sintetizam que essa estrofe “[...] retrata o contraste entre as duas crenças e o desentendimento do índio sobre a religião que lhes foi imposta” (B e L, 1º ano, 2017). E a dupla L e N interpela “[...] como uma pessoa que até então acreditava que deuses eram seres e fenômenos da natureza pode começar a acreditar que só existe um Deus, mas que ao mesmo tempo é três?” (L e N, 1º ano, 2017). O processo de catequização dos indígenas, percebidos, inclusive pelo escritor Caminha como “sem nenhuma crença”, começa, portanto, logo nos primeiros contatos entre esses povos. Embora, em missão oficial para essa finalidade apenas em 1549 com a chegada de seis missionários acompanhados pelo jesuíta Manuel da Nobrega. A música, então, ironiza como poderia ser difícil a argumentação de que a crença politeísta era um grande absurdo, de que havia apenas um Deus zelando pelas nossas vidas e que esse Deus exclusivo, a propósito, era indeciframente fragmentado em três. Que uma parte dessa tríade teria vindo à Terra há muito tempo e sido assassinado por ancestrais milenares destes que vos falavam. Afinal, por que “deixar um Deus tão triste?”.

O refrão da música embora, destoando do restante da canção, seja mais objetivamente representativo dos conflitos pessoais do autor, ainda assim possibilita uma retomada na ideia de tempo circular dos nativos:

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho.
Entenda - assim pude trazer você de volta pra mim,
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim
E é só você que tem a cura pro meu vício
De insistir nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi.

O trecho fala em trazer alguém de volta, na tentativa de retomar um momento precioso, e se conclui com o uso de um paradoxo conceitual. Afinal a saudade, como

sensação nostálgica ou agradável de um determinado tempo, por definição, só pode ser sentida em relação ao passado. Ao expressar esse sentimento em relação a algo que ainda virá, o autor põe a lógica do tempo linear ocidental em desarranjo e se coloca mais próximo à noção do tempo como um constante retorno, como uma embaraçada conexão entre o que foi e o que será; como uma roda.

Na oitava, das dez estrofes da música, pode ser identificada uma possível relação com uma crença mitológica dos nativos sobre uma espécie de paraíso terrestre, onde encontrariam abundância e felicidade, o que era chamado de “terra sem males”:

Quem me dera, ao menos uma vez,
Acreditar por um instante em tudo que existe
E acreditar que o mundo é perfeito
E que todas as pessoas são felizes.

Os chamados caraíbas eram como profetas, que vinham de regiões longínquas, visitando as tribos e exercendo grande influência espiritual sobre elas, conduzindo-as, muitas vezes, a grandes migrações em busca “de um paraíso terrestre onde as plantas crescem por si, há fartura para todos, todos são felizes e ninguém sofre, os homens são eternos” (RIBEIRO, 1986, p. 22). Havia diversas variações do mito, alguns acreditavam que essa terra utópica se encontrava no interior do sertão ou além do mar, outros entre as montanhas; mas todos a viam como um lugar de fartura e perfeição, onde “[...] os machados iriam derrubar as arvores, as flechas iriam caçar nas florestas [...] os guerreiros matariam muitos inimigos” (MAESTRI, 1994, p. 37). Dentre as análises, apenas o estudante M, propôs uma interpretação mais objetiva desse trecho, assinalando que “podemos dizer que foi uma utopia, um mundo onde não existiam colonizadores e colonizados” (M, 1º ano, 2017).

De acordo com o linguista e pesquisador, existem 199 línguas que são faladas ainda hoje por diversos povos indígenas em território brasileiro (RODRIGUES, 2013). Segundo Ana Suely Cabral (CABRAL, 2015), os portugueses, ao se depararem com animais e plantas desconhecidas por eles, acatavam os nomes, especialmente utilizados pelos Tupinambás; articuladores de um idioma que, de acordo com a autora, nomeia cerca de 80% da nossa fauna e flora nativa. A estrofe abaixo parece, então, trazer à tona essa latente questão linguística:

Quem me dera, ao menos uma vez,
Fazer com que o mundo saiba que seu nome
Está em tudo e mesmo assim
Ninguém lhe diz ao menos obrigado.

Como resumem as alunas L e N, “cidades, rios, estados, alimentos, foram batizados por palavras de origem indígena, mas isso é uma coisa que nem todos parecem se lembrar” (L e N, 1º ano, 2017). Centenas de nomes de animais, plantas, verbos e, inclusive, de muitas cidades e estados utilizados por nós, possuem evidente

origem no idioma dos povos nativos. Capivara, jaboti, capim, pitanga, caju, pipoca, cutucar, Itapetininga, Sorocaba, Sarapuí; essa ampla gama de palavras que compõem o português brasileiro parece ser reivindicada nesse trecho da música.

Encaminhando a discussão para o final da canção, deparamo-nos com uma questão relevante. A visão sobre os povos nativos que permeia toda a música parece ser bastante fundamentada nas ideias do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, autor de grande influência na vida de Renato Russo e que foi um dos nomes que inspirou o nome artístico do líder da Legião Urbana (DAPIEVE, 2000, p. 31). Nesse sentido, há de se considerar que Rousseau, ao defender o princípio de que o ser humano em “estado de natureza” é um ser de grandes virtudes, livre de certos vícios morais e portador de qualidades superiores, cria o conceito do “bom selvagem”. Esse bom selvagem, para o autor, passaria por um processo de corrupção à medida em que fosse submetido à sociedade civil, à mercantilização, à propriedade privada, processo que parece ser apresentado na música. Talvez o “índio” de Renato, sendo “aliciado” pelo europeu, fosse o “bom selvagem” de Rousseau, sendo pervertido pela sociedade. O caso é que a estrofe seguinte dá um tom bastante característico dessa concepção:

Quem me dera, ao menos uma vez,
Como a mais bela tribo, dos mais belos índios,
Não ser atacado por ser inocente.

Os conceitos de inocência e culpabilidade não são muito próprios à alçada dos historiadores e a história, muito menos, é um tribunal retroativo. No entanto, debatendo sobre o trecho acima, nota-se que se projeta uma visão bastante romantizada dos povos indígenas que, inclusive, em muitos casos se aliaram aos portugueses na luta contra tribos inimigas, sendo, de determinado ponto de vista, cúmplices da invasão e conquista europeia. Entretanto, analisando todo o processo de uma forma ampla, tendo em vista o grande genocídio praticado pelos povos do além-mar, não só dos corpos, mas também da grande riqueza imaterial dos nativos, a frase “não ser atacado por ser inocente”, embora evoque uma visão idealizada, ainda pode ser um enunciado digno de traduzir o drama da colonização. Sobre esses aspectos, as estudantes L e N, pontuam que:

Nessa estrofe foi criticada a maneira que no mundo todo tiraram proveito da inocência dos índios para a colonização. Essas que eram pessoas donas de inúmeros saberes e uma história tão longa quanto a de qualquer outro povo, mas história essa que foi simplesmente ignorada (L e N, 1º ano, 2017).

Em relação aos aspectos estritamente musicais e sonoros, é necessário chamar a atenção para elementos que caracterizam uma clara sintonia entre forma e conteúdo na obra. Como a música pretende abordar um tema bastante abrolhoso, as mensagens implícitas do som correspondem proliferamente a esses propósitos.

Na cultura ocidental, convencionou-se o uso de doze notas musicais, as sete mais comuns e mais cinco intervalos entre algumas delas. Assim, quando combinamos harmonicamente algumas dessas notas, formam-se o que chamamos de acordes. Esses acordes, que costumam servir de acompanhamento para o canto, podem ser diferenciados, dentre outros formatos, como maiores e menores. Os menores, por convenção cultural ou outros possíveis fatores de ordem psicológica, estão relacionados a sensações de tensão e angústia. Nesse caso, a música “Índios” tem uma predominante frequência dos acordes ré menor, mi menor e si menor em suas estrofes, podendo assim, despertar no ouvinte esse tipo de sentimento melancólico.

Com exceção do refrão, existe um arpejo constante em toda a música, que vai atravessando várias oitavas no teclado. Esse arranjo acaba por produzir uma crescente tensão na canção por utilizar notas cada vez mais agudas dentro da escala básica. A apreensão provocada por esse efeito é sincronizada com a temática angustiante da letra e um lance de voz melancólico do vocalista que se manifesta como um clamor em transe, sem utilização de muita força vocal, mas com ampla força simbólica. O impacto geral do conjunto é claro, a sensação de angústia é duplamente experimentada pelo ouvinte. Somam-se a comoção da música com o sentido da letra.

Entre as análises dos alunos, predominaram adjetivos como música “baixa e triste”, “melodia de suspense”, “batidas dramáticas”, “angustiante”, “tom melancólico”, “desesperador”; mas duas delas chamaram especial atenção pela sensibilidade e criatividade interpretativa em relação aos efeitos sonoros que arrematam a canção: “em certo ponto podemos ouvir ao fundo da música o barulho do sopro do vento que pode estar representando as caravelas que trouxeram os portugueses” (B e L, 1º ano, 2017);

Particularmente ao ouvi-la, temos aquela sensação que não se trata de palavras, e sim, do simples sentir. Outro aspecto interessante é de que o ritmo se encaixa perfeitamente com a letra, pois foi uma época em que muitas pessoas sofreram e a junção de ambos dá a impressão que são os próprios índios relatando sobre o quão difícil foi o descobrimento do Brasil para eles (R e L, 1º ano, 2017).

Nota-se, portanto, que essa concatenação de elementos históricos, poéticos, filosóficos, estéticos e psicológicos, torna a música “Índios” um produto bastante propício para aprofundar os estudos sobre os povos nativos da América, mas, de modo especial do Brasil mediante as contradições do processo de colonização que, por um lado representa um importante encontro de universos culturais e sociais distintos, por outro, um dos maiores – senão o maior – genocídio da história da humanidade. Sendo assim, essa abordagem torna-se muito mais promissora, se considerada uma análise com os alunos que não fique restrita apenas a letra, mas que consiga também dispor dos aspectos musicais que ajudam a fechar o círculo de sentido de obras musicais com conteúdo tão fecundo e crítico como é o caso desta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração dessa pesquisa-ação foi, em meio aos esforços conceituais e proposições analíticas, um inevitável exercício identitário ao favorecer a possibilidade singular de um professor-pesquisador refletir, ponderar e produzir conhecimento acerca de sua própria prática e da dinâmica de interações sociais em que se insere e principalmente de oferecer contribuições sobre forma de pensar e utilizar a música como recurso didático.

De forma conclusiva, foi possível notar que os alunos, de um modo geral, estiveram receptivos a interpretar mensagens e significações que a própria ordenação e efeitos musicais e dimensões poéticas, eventualmente, poderiam oportunizar, assim como se observou a elaboração de formulações interpretativas sobre o passado, ensejadas pela experiência musical. Os alunos não leram Gilberto Azanha, Mario Maestri, Tzvetan Todorov ou Lilia Schwarcz, mas se apropriaram de concepções e interpretações feitas pela historiografia, a partir da combinação entre as aulas e um tato mais minucioso com a música. Além de, potencialmente, oferecer um suporte mnemônico na apropriação de conteúdos, conceitos espontâneos dos alunos puderam, com o auxílio dessa mediação simbólica, ser sintetizados em conceitos científicos.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, Gilberto. VALADÃO, Virginia Marcos. **Senhores destas terras: Os povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Atual, 1991.
- CABRAL, Ana Suelly. Entrevista concedida a EBC: **Palavras indígenas nomeiam a maior parte das plantas e animais do Brasil**, Adriana Franzin, 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/10/palavras-indigenas-nomeiam-maior-parte-das-plantas-e-animais-do-brasil>
- CAMINHA, P. Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear, de Antônio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia e Heitor Megale. São Paulo: Humanitas, 1999.
- DAPIEVE, Arthur. **Renato Russo**: o trovador solitário. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- LEE, P. "**Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.
- LERY, Jean de. **Viagem a Terra do Brasil**. Biblioteca Histórica Brasileira, São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MAESTRI, Mário. **Terra do Brasil**: a conquista lusitana e o genocídio Tupinambá. São Paulo: Moderna, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quartos ciclos do Ensino Fundamental II: História. Brasília: MEC,

1998.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e música**: canção popular e conhecimento histórico. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, nº 39, 2000. p. 203-221.

NAPOLITANO, M. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PRADO JUNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PINSKY, Jaime. **História da América através de textos**. São Paulo: Contexto, 1989.

RIBEIRO, Berta. **O Índio na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Global, 1983.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. 2013. Línguas indígenas brasileiras. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB. <http://www.laliunb.com.br/>.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e dos fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

RUSSO, Renato. “Índios”. In: Dois. Emi-Odeon Brasil, 1986. Faixa 12.

SOARES, Olavo Pereira. **A música nas aulas de história**: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. Revista História Hoje, v. 6, nº 11, p. 78-99 – 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia**/Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Satarling – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O TEMOR DA RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMA FINANCIAMENTO PÚBLICO EDUCACIONAL NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO

Roberta Maria Bueno Bocchi

Pesquisadora da PUC/SP – área Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares. Supervisora de Ensino efetiva da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo. E-mail: abocchi@uol.com.br

RESUMO: O Financiamento Público Educacional constitui um espaço de disputa de poder, onde a parte mais fraca é aquela que se cala, a dos financiados. No atual cenário brasileiro de recessão financeira anunciada, é urgente a reflexão sobre as questões que envolvem esse tema, do contrário, corremos o risco de perder recursos financeiros que, até então, após um histórico de luta, estiveram presentes no orçamento público das diversas esferas governamentais. Nesse contexto, aprofunda-se, aqui, essa discussão, levantando-se alguns aspectos históricos, orçamentários e educacionais e propondo uma reflexão crítica sobre o tema. Busca-se caracterizar a questão do Financiamento Público como um dos principais pilares de sustentação para uma educação pública capaz de combater o imobilismo que se instalou entre o poder dominante e os financiados e erguer uma bandeira revolucionária de discussão sobre o tema aqui proposto e sua responsabilidade com a Educação Básica Pública, vista como um ato

político.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento da Educação Pública. Escola Pública. Educação.

THE FEAR OF THE RESIGNIFICATION OF THE THEME PUBLIC EDUCATION FUNDING IN THE CURRENT BRAZILIAN SCENARIO

ABSTRACT: Public Education Funding constitutes an area with dispute of power, where the weakest part, the financed, are the ones that have no say. In the current Brazilian scenario of the financial recession, it is a matter of urgency to reflect on the issues that are involved in this theme, otherwise we run the risk of losing financial resources that until then, after a history of struggle, was present in the public budget of various governmental spheres. In this context, we deepen this discussion, raising some historical, budgetary and educational aspects and propose a critical reflection on the theme. The aim is to characterize the theme of Public Funding as one of the main pillars of support for a public education able to combat the immobility that settled between the dominant power and the financed and to raise a revolutionary banner of discussion on the subject proposed here and its responsibility with Public Basic Education, seen as a political act.

KEYWORDS: Public Education Funding. Public School. Education.

INTRODUÇÃO

É desafiador escrever este texto, levando em consideração o título que o acompanha, sem abeirar a indignação acadêmica e cidadã. Por isso, é fundamental escrevê-lo, mesmo porque falar sobre o financiamento público das escolas públicas brasileiras nunca foi tão necessário como agora. Momento marcado por perdas de direitos humanos há tanto tempo conquistados; crises financeiras anunciadas em tom de catástrofe; discursos políticos polarizados por uma população sem paciência e tempo para a reflexão, impulsionados por políticos amedrontados pelo fantasma de esquemas de corrupção, sendo desvendados por uma nova elite jurídica, que, até então, estava entregue ao quase adormecimento.

Diante desse cenário, o tema financiamento público educacional corre o risco de tornar-se *ostentação*, diante do discurso dominante de falência do Estado. Fato que caracteriza o mais perverso dos cenários para a Educação Pública Brasileira, pois sem financiamento não se faz Educação. O financiamento deve estar para a Educação da mesma forma que a água deve estar para a vida humana - uma condição essencial de sobrevivência.

Desponta uma sociedade que parece estar a cada dia mais desvalida financeira, cultural e politicamente. Discutir nesse momento o aumento ou mesmo a manutenção da vinculação de recursos públicos para uma determinada área orçamentária do Estado pode representar algum tipo de privilégio ostentador. Logo, pode transformar-se em um escândalo estampado nas manchetes sensacionalistas dos diversos meios de comunicação da nova mídia nacional.

Quando o povo, varrido por uma nuvem de desgraças sociais, começa a perder seus direitos básicos, perde, também, a sua liberdade de pensamento e reflexão. “[...] existe uma diferença entre ser ‘livre de’ e ser ‘livre para’. Se você não for livre da fome, da falta de abrigo, da falta de socorro médico, você não é livre para outras escolhas” (CORTELLA, 2016, p. 22, grifos do autor).

Embora a Educação faça parte dos direitos básicos de uma sociedade, quando o desemprego, a fome e a miséria assolam uma parcela grande da população, há um alerta geral de sobrevivência que soa nos ouvidos estressados de toda a sociedade, deixando temas como a Educação à margem das discussões. Fato que só contribui para o aumento da crise instalada, pois não há espaço para reflexão coletiva sobre a situação. Poucos *iluminados* passam a pensar e agir em nome de muitos.

Para tratar dessa temática tão carente de discussão, este artigo adota uma abordagem qualitativa, com enfoque crítico, e tem, como base teórica de sustentação para a metodologia adotada, estudos sobre o tema desenvolvidos por teóricos como Chizzotti (2000, 2012), Denzin e Lincoln (2006).

HISTÓRICO DE LUTA

Vincular recursos financeiros à Educação há muito representa uma luta da

sociedade brasileira. Historicamente, as discussões que envolvem o tema do financiamento educacional passaram a fazer parte dos debates acadêmicos, políticos e populares com mais percepção e pressão quando a questão da vinculação de recursos públicos para a educação passou a ser discutida.

Em uma das ocasiões de discussões políticas sobre este tema, em 1997, o então Constituinte Florestan Fernandes recebeu o seguinte telegrama:

Os colégios católicos Juiz de Fora estranham Vossa Excelência favorável texto constitucional disposição discriminatória antidemocrática verbas públicas somente para o ensino estatal, impossibilitando pessoa humana, sujeito principal educação, mesmo carente, escolher escola sua preferência, livre iniciativa ou estatal, manifestada por si ou responsável. (telegrama recebido pelo Constituinte Florestan Fernandes e transcrito em FERNANDES. Florestan. Educação e Constituição. Folha de S. Paulo. 04 de agosto de 1997, p. A-3). (FARENZENA, 2006, p. 111).

Essa citação evidencia o desconforto e a pressão de organizações privadas educacionais devido à vinculação de recursos públicos à Educação ser direcionada apenas às escolas públicas. Tema discutido durante a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) que resultou, após muita discussão, com garantia legal, a vinculação dos recursos públicos, representados por impostos próprios de cada esfera de Governo, à Educação brasileira.

Há muito já se pensava em vincular recursos públicos à Educação pública. Segundo Melchior (1981), uma proposta de Lei para estabelecer um mínimo das receitas públicas à Educação veio por meio do senador João Alfredo. Ainda, durante a revisão constitucional de 1925-1926, foi apresentada uma proposta de vinculação constitucional de recursos públicos para a Educação, que não chegou a ser apreciada pelo poder público.

A primeira vez que esse tema apareceu legalmente, fruto de discussão pública, foi na Constituição de 1934, provocada pela luta dos chamados *pioneiros da educação nova*, representados por nomes como Fernando de Azevedo, Anízio Teixeira, Paschoal Leme, entre outros. O Quadro 1 a seguir demonstra, historicamente, as alíquotas da vinculação de recursos para a educação no Brasil.

Ano	Disposições Legais	União	Estado/DF	Municípios
1934	Constituição Federal	10%	20%	10%
1937	Constituição Federal	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1942	Decreto Lei 4.958	Nenhuma	15 a 20%	10 a 15%
1946	Constituição Federal	10%	20%	20%
1961	LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024	12%	20%	20%
1967	Constituição Federal	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1969	Emenda Constitucional- EC-1	Nenhuma	Nenhuma	20%
1971	LDB 5.692	Nenhuma	Nenhuma	20%

1983	EC 14	13%	25%	25%
1988	Constituição Federal	18%	25%	25%

Quadro 1 - Alíquotas de vinculação de recursos para a Educação pública no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora com base em Oliveira (2007, p. 92).

Um estudo do Quadro 1 evidencia uma grande dificuldade na vinculação de recursos para a Educação. Em alguns momentos históricos, nenhuma esfera do Governo comprometeu-se com o tema, já, em outros, poucas esferas comprometeram-se sozinhas, tornando o financiamento educacional deficitário. A União é a que menos se comprometeu com a vinculação de recursos.

No ano de 1996, com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que tinha como objetivo a universalização do Ensino Fundamental, equidade nos gastos por aluno do referido ensino, elevação dos salários do magistério do ensino público e melhoria da qualidade de Educação, a questão da vinculação de recursos à educação ganhou força, contando financeiramente com a subvinculação de 15% dos impostos destinados à Educação - Artigo 212 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Essa porcentagem considerou que, a partir da vinculação inicial, a esfera governamental que recebeu o recurso transformaria o percentual recebido em 100% de sua receita, aplicando 50% e, posteriormente, 60% dos recursos vinculados ao Ensino Fundamental - Emenda Constitucional Nº 14 (BRASIL, 1996). Sobre essa Emenda Constitucional, Oliveira (2007) afirma:

Transformada pela propaganda governamental e pela conivência da mídia, em iniciativa federal de priorização do ensino fundamental, este artigo é uma obra-prima de ilusionismo jurídico-político. Ao mesmo tempo que aumenta os recursos a serem aplicados no ensino fundamental por parte de estados, Distrito Federal e municípios (de 50% para 60% dos recursos vinculados), silencia sobre as responsabilidades da União com ele relacionadas, colocando-a em situação explicitamente secundária em relação aos outros níveis da administração pública. (OLIVEIRA, 2007, p. 109).

A respeito do FUNDEF, os pesquisadores da área educacional concordam com o descompromisso da União, dada pela parcela de vinculação¹ e a priorização do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, comprometendo o sucesso do Fundo. A questão da universalização do Ensino Fundamental e da equidade nos gastos por aluno, que foi vista por alguns administradores públicos, principalmente os municipais, como fonte adicional de renda, propiciou um processo intenso de municipalização, visto que a distribuição do fundo levou em consideração o número de alunos matriculados no

¹ “Ao final da vigência do FUNDEF, a União acumulava uma dívida superior a 25 bilhões de reais com os fundos estaduais e com o Ensino Fundamental das regiões mais pobres do país” (EDNIR; BASSI, 2009, p. 103).

Ensino Fundamental. A Educação passou a ser vista como *um bom negócio* pelos municípios.

Os impostos vinculados ao FUNDEF vinham do ICMS, FPE, FPM, IPI - exportação e compensação financeira da Lei Complementar 87/96². Mais tarde, o FUNDEF tornou-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), representando um avanço qualitativo para a Educação Básica brasileira, pois não se beneficiava mais tão somente o Ensino Fundamental, mas toda a Educação Básica. O percentual de subvinculação aumentou, de 15% para 20%, tendo o acréscimo ainda de outros impostos como ITCD, IPVA e ITR (cota federal). A Educação passou a representar *um bom negócio* para muitos.

A garantia de continuidade da vinculação de recursos financeiros à Educação continuou motivo de luta acadêmica, política e popular durante toda a história que se segue após a publicação do FUNDEB. Alguns economistas e políticos utilizavam-se da linguagem do *economês* para defender o fim da vinculação, afirmando que havia muito recurso financeiro aplicado na Educação, porém malgasto. De outro lado, os que eram a favor da vinculação defendiam a necessidade de mais recursos financeiros, apontando salários defasados, escolas sucateadas e alunos desmotivados, com alto índice de abandono escolar e péssimo rendimento educacional.

Vale ressaltar, que a Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, que criou o FUNDEB, estabeleceu o prazo de 14 anos, a partir de sua promulgação, para sua vigência. Logo, no ano de 2020, teremos que rediscutir suas regras e continuidade. De sua permanência depende nossa Educação Pública, sua proposição permanente, como política de financiamento da Educação Básica, deve ser nosso foco.

A DIMENSÃO DO GASTO EM EDUCAÇÃO

No ano de 2012, iniciaram-se discussões a respeito do percentual do PIB³ que deveria ser investido em Educação. A Emenda Constitucional de nº 59, de 11 de novembro de 2009, determinara que, no próximo Plano Nacional de Educação (PNE), houvesse uma conjugação do PIB com a Educação (BRASIL, 2009). Dessa forma, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), do ano de 2010, decidiu-se como meta o investimento de 10% do PIB até 2020.

A Câmara Federal aprovou, no ano de 2012, uma meta de investimento público de 10% do PIB para a Educação pública, a ser atingida no prazo de dez anos. Parecia que o *final feliz* estava próximo. No decorrer de 2014, houve a publicação do Plano Nacional de Educação (2014/2024), que previu um progressivo aumento

2 Lei Kandir - Lei Federal que isenta do tributo – ICMS - os produtos e serviços destinados à exportação. A Lei pega emprestado o nome de seu autor, o ex-Deputado Federal Antonio Kandir.

3 PIB é a sigla para Produto Interno Bruto e representa a soma, em valores monetários, de todos os bens e serviços finais produzidos em uma determinada região, durante um determinado período.

de investimento público em educação a ser avaliado no quarto ano de vigência do Plano, podendo ser ampliado por lei (BRASIL, 2014). Há citação ainda no mesmo documento, do progressivo investimento vir da exploração do petróleo retirado da recém-descoberta camada do pré-sal, que, segundo o discurso político dominante da época, era algo promissor e levaria o país ao primeiro mundo. O que instigava a população e aquecia as discussões acadêmicas era a dúvida que rondava o fato de se haveria realmente recurso financeiro para manter essa determinação legal ou até aumentá-la.

A resposta veio rápida. Antes mesmo de ter tempo para reflexões mais profundas sobre o tema, o Ministro da Fazenda, Sr. Henrique Meirelles (Gestão 2017), declara haver necessidade urgente de cortar gastos orçamentários. Amparado por esse discurso, uma medida de corte radical de gastos foi assinada pelo então Presidente da República Sr. Michel Temer, a *PEC do Teto dos Gastos*⁴. Estava decretada a estagnação dos investimentos públicos em diversas áreas, sendo uma delas, a Educação. Aquela que, ilusoriamente há pouco havia ensaiado um simbólico *final quase feliz*, estava mais uma vez entregue a um futuro incerto.

Os recursos destinados à Educação são determinados legalmente e estão expressos no Artigo 68 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, sendo originários da receita de impostos próprios da União, Estados, Distrito Federal e dos Municípios; transferências constitucionais e outras transferências; salário-educação e contribuições sociais; incentivos fiscais além de outros recursos previstos em Lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público. (BRASIL, 1996).

Para conferir se a União, os Estados e os Municípios têm aplicado, na Educação Pública, o percentual previsto em lei, uma das alternativas é uma busca nos diversos Portais governamentais de Transparência disponíveis online e abertos à consulta pública. No caso da União, uma consulta ao Portal da Transparência da Controladoria Geral da União (CGU)⁵ pode ser uma alternativa válida. Legalmente, é um local onde a população deveria visualizar com facilidade os gastos do Governo Federal nas diversas áreas orçamentárias.

Considerando que este texto tem como premissa as questões orçamentárias federais relacionadas à Educação, atentar-nos-emos aos números da União. Em consulta ao Portal da Transparência da CGU, na área educacional – execução orçamentária - tomando como base o intervalo temporal de 2004 a 2014, os números ficam mais evidentes nos anos de 2009, 2013 e 2014. Nos outros anos,

4 Emenda Constitucional nº 95, que limita por 20 anos os gastos públicos.

5 Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/>>. Acesso em: 13 maio 2017.

a linguagem orçamentária utilizada torna difícil uma consulta detalhada quanto à execução orçamentária anual. A mesma consulta realizada no portal do Ministério da Educação torna ainda mais difícil a busca por dados orçamentários anuais. Eles são disponibilizados de forma fragmentada, não demonstrando a execução orçamentária total por ano.

Essa procura cansativa e, por vezes, sem sucesso por dados orçamentários federais da área educacional, evidencia a existência de uma maquiagem numérica instalada, que resulta em dificuldade de leitura dos documentos oficiais em geral e, principalmente, a dos orçamentários, pois a linguagem utilizada é própria da área contábil pública, que a maioria da população desconhece. “O governo consegue ser transparente em relação à execução do orçamento, sem o ser” (EDNIR; BASSI, 2009, p. 153).

Uma nova busca, desta vez no Portal do Senado Federal, parece ter tido mais sucesso. Há um Boletim Legislativo nº 26 que demonstra as despesas em Educação no período de 2004 a 2014, assinado pelo então consultor legislativo do Senado, Sr. Marcos Mendes:

Nota-se que, de fato, a despesa quase quadruplicou no período em termos reais, passando de R\$ 24,5 bilhões em 2004 para R\$ 94,2 bilhões em 2014, o que equivale a 1,71% do PIB (em proporção do PIB o aumento foi de 2,3 vezes). (R\$ Bilhões de 2014 e % do PIB) – Despesa do Governo Federal na Função Educação: 2004 a 2014. (MENDES, 2015, p. 2).

O Boletim demonstra uma evolução anual considerável de despesas para a área educacional, porém bem abaixo dos 10% do PIB previstos no PNE. Ainda no mesmo documento, o autor salienta o fato de a União ter, no período pesquisado, ultrapassado por vários anos o montante mínimo de despesa obrigatório em Educação. “Somente nos três últimos anos da série (2012-2014) a União gastou R\$ 43,1 bilhões acima do limite mínimo (uma média de R\$ 14,4 bilhões a mais por ano) [...]” (MENDES, 2015, p. 2).

Ao considerar a evidência de aumento gradativo anual de despesas no período pesquisado, com gastos acima do limite imposto por lei, combinada à publicação da Emenda Constitucional nº 95, que resulta na estagnação dos investimentos públicos em Educação, confirma-se o pior cenário financeiro para a Educação Pública Brasileira, o de *recessão educacional*, ou seja, retração geral da atividade de aquisição de conhecimento. Em uma recessão econômica, cortam-se gastos; em uma recessão educacional, corta-se a possibilidade de formarem-se sujeitos, entendendo este último como alguém capaz de refletir e interferir sobre uma determinada sociedade.

INTERESSES CONFLITUOSOS

E agora? Qual o destino das discussões que envolvem a vinculação de recursos para a Educação Pública e a própria existência de financiamento público educacional?

Considerando a atual Nação Democrática Brasileira, talvez esse questionamento deva ser analisado refletindo sobre se há interesse do Estado em discutir publicamente o tema e mesmo em financiar plenamente a Educação Pública nesse momento.

Pondé (2016), ao comentar sobre o atual regime democrático brasileiro, chama a atenção para a condução tendenciosa que a tem acompanhado, passando a representar mais uma forma de manipulação das massas do que um espaço de reflexão coletiva.

Essa tendência da opinião pública, que leva todos a adular os idiotas, faz da democracia um simples regime de mercado. Ela é, na verdade, um mercado de opiniões a serem defendidas (compradas) ou recusadas (não compradas). A tendência da mentira na democracia é, no limite, uma tendência ao marketing. (PONDÉ, 2016, p. 133).

Uma democracia enfraquecida, uma escola pública empobrecida financeiramente e, por consequência, prejudicada em sua capacidade de produção do conhecimento, são cenários propícios para o surgimento de uma sociedade alienada, que se inclina a comprar opiniões marqueteiras que se apresentam como uma “[...] falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade” (APPLE, 2006, p. 53). Vale ressaltar que não está aqui sendo citado e colocado em dúvida o Sistema Democrático como opção de organização política de um país, mas sim o momento democrático vivido hoje no Brasil.

Há algumas pesquisas acadêmicas que apontam para o fato de até 2050 termos uma diminuição de 40% no número de crianças em idade escolar⁶, colocando o Brasil, em longo prazo, em condição mais favorável, considerando a demanda escolar e o financiamento público educacional. Levando em consideração essas pesquisas e a luta enfraquecida para aumento do PIB investido em Educação, conclui-se que essa condição pode demorar muito a ocorrer ou que não aconteça, visto que, para o futuro, é prevista uma situação de mais *conforto* para as crianças que ingressarão nos primeiros níveis da Educação, sem a necessidade de aumento dos investimentos públicos. Essa conclusão perigosa censura os cérebros de nossos estudantes hoje e engrossa o coro dos chamados por Pondé (2016) de “aduladores de idiotas”, fruto de um discurso pautado na existência de um cenário de recessão financeira. Condena, ainda, toda a sociedade em um futuro próximo, por colocar em dúvida a formação de nossos vindouros líderes.

Como se todo esse turbilhão social e econômico não bastasse, há, ainda, no cenário nacional, o aparecimento de escândalos de corrupção financeira, que, segundo as últimas investigações realizadas e conduzidas por membros da mais

⁶ Há, portanto, uma redução da população educacional em idade de 84,4 milhões, em 2008, para 50,9 milhões, em 2050, o que representa uma redução de 40%. Há uma importante queda de 44%, em 2008, para 24%, em 2050, do percentual da população brasileira em idade educacional em relação à população total brasileira. Esse fato justificaria uma queda natural na necessidade de financiamento como percentual do PIB, de 2020 para 2050. (AMARAL, 2012, p. 195).

conspícua magistratura nacional, parece ter devorado uma parte considerável de recursos financeiros que poderiam ter sido previstos e executados no Orçamento Público de todas as esferas governamentais.

Percebe-se que, mesmo havendo fiscalização de gastos, com a obrigatoriedade de prestações de contas oficiais, sujeitas à aprovação ou não de órgãos centrais que apenas conferem papéis oficiais juntados em uma determinada ordem, há uma rede invisível instituída que suga o orçamento público e se favorece dele.

A invisibilidade desta rede de corrupção se instala e se fortalece na atitude de consentimento dos envolvidos, mesmo não concordando inteiramente. Fazem-se de cegos, suspeitam ou até mesmo presenciam, mas com a *cultura do abafa*, deixam-se vencer. Quem vê não denuncia; quem ouve, faz-se de surdo; quem fala, desmente depois. O medo mescla-se à covardia e vence o mais forte (BOCCHI, 2015, p. 128).

É preciso urgentemente derrubar essa cultura instituída, lutar pela ética financeira, enfrentar esses abismos sem se deixar cair. E uma das principais formas de destruição gradativa dessa rede é a discussão do tema Financiamento Público Educacional pelos diversos cantos do país.

CONSIDERAÇÕES

A inclusão do estudo e a discussão de questões que envolvem o Financiamento Público Educacional entre alunos, professores e toda a comunidade escolar é urgente e necessária, para que deixe de ser um tema distante, árido e passe a ser um tema de abordagem cotidiana em todas as escolas, tendo como objetivo a formação de futuros líderes educacionais, conscientes da questão financeira em seus aspectos teóricos, históricos e técnicos, em uma perspectiva crítica e criativa. Paralelamente à discussão orçamentária, é necessário, também, discutir a Educação Pública Brasileira como um todo, para que tenhamos a oportunidade de enriquecer o discurso governamental, estabelecer um diálogo possível, tendo como base a consulta popular, a audição atenta dos envolvidos e uma devolutiva responsável, democrática e compromissada com o desenvolvimento de uma educação de base sólida, que não seja entendida como “bem e serviço mercantis, sujeitos às leis de mercado, ou eufemisticamente, quase-mercado” (CHIZZOTTI, 2012, p. 447)

Entre os temas educacionais discutidos, alguns tornam-se urgentes, como a construção de novas escolas que possam acomodar os alunos que ainda superlotam as salas de aula e dificultam o trabalho educacional; substituição definitiva das escolas construídas com materiais provisórios e frágeis por construções de alvenaria que permitam reverter a condição de abandono intelectual de seus alunos; obras de manutenção e expansão escolar que realmente contemplem as reais necessidades da escola e melhores condições salariais para os profissionais da Educação Pública, para que possam se dedicar a jornadas de trabalho mais humanas e possíveis.

Para que essas condições sejam plenamente garantidas, é necessário que haja o envolvimento dos sujeitos no processo educacional, participando e decidindo sobre as políticas públicas a serem implantadas pelo Estado.

Essa participação está condicionada à vontade do querer, de envolver-se nas questões financeiras educacionais, fundamental para uma atuação mais pontual nos assuntos que abarquem o financiamento da Educação, de forma a valorizar a formação de Conselhos e de Associações que realmente fiscalizem e tenham voz de decisão sobre os gastos educacionais. Além disso, que briguem pela descentralização de verbas públicas destinadas a setores que exijam urgência de atitudes, para que a escola possa dar continuidade ao seu trabalho em tempo que não cause prejuízo em seus dias letivos.

O querer e o envolver-se são condições primordiais para que ocorra participação popular no processo educacional. Representam a base da luta por uma Política Pública de Estado para a Educação, em que a hegemonia dominante possa ser contestada pelos então empoderados sujeitos educacionais, plenamente inteirados das questões financeiras pertinentes, interferindo desde o seu plano orçamentário até seu gasto real com o aluno, “[...] a formação da hegemonia não pode ser separada da produção da ideologia”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.282)

Ao Estado cabe, se de fato estiver compromissado com seu discurso para a Educação, rever o processo de burocratização, permitindo a existência desses sujeitos, capazes de contribuir de maneira consciente, crítica e atuante no processo educacional do Estado. Confiando a Educação a quem lhe é de direito e não nas mãos de alguns poucos que a têm como uso de poder ou para possíveis favorecimentos ilícitos.

As questões que envolvem o financiamento educacional, embora equivocadamente pareçam distantes, necessitam ser estudadas e compreendidas em todas as suas dimensões, “numa interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79). Estudo esse fundamental para que uma Educação vista pela lente econômica possa ser combatida por uma Educação de fato pautada na formação do sujeito crítico e reflexivo.

Se a relação entre financiamento público e educação persistir como se encontra e não for assumida e discutida criticamente pelos educadores, entendida e levada a sério, considerando os aspectos políticos voltados à Educação, desencadear-se-á, de forma mais brutal, uma relação que já está fragilizada, entregue aos mandos e aos desmandos de uma política de Governo, em que o mais importante é o crescimento econômico do Estado.

Pensando nos desafios aqui abordados, registro duas premissas, que devem ladear o tema Financiamento da Educação Pública:

- Financiamento Público para quem?
- Quem são os financiados?

O Primeiro, por não se ter claro até hoje a quem objetivou tantos recursos. O segundo, por considerar um universo de financiados obscuro. Tantos sujeitos fizeram-se presentes, mas distantes do sujeito aluno. A finalidade dessas duas questões é fundamental para entender a qualidade de Educação que buscamos e a qualidade em que ela se encontra.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOCCHI, R. M. B. **O financiamento público do Estado de São Paulo para a Educação Básica pública estadual: os desafios das controvérsias (Gestão 2008-2012)**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 13 set. 1996. Seção 1, nº 179, p. 18109-18110.
- BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, nº 216, p. 8.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, nº 248, p. 27833-27841.
- BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, nº 120-A, edição extra, p. 1-7.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHIZZOTTI, A. Currículo por competências: ascensão de um novo paradigma curricular. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012.
- CORTELLA, M. S. **Por que fazemos o que fazemos?: aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização**. São Paulo: Planeta, 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, S. L. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- EDNIR, M.; BASSI, M. E. **Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira**. São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa, 2009.

FARENZENA, N. **A política de financiamento da educação básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MELCHIOR, J. C. A. **A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: FEUSP, 1981.

MENDES, M. J. **A despesa federal em Educação**: 2004-2014. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em: 10 maio 2017.

OLIVEIRA, R. P. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

PONDÉ, L. F. **Filosofia para corajosos**. São Paulo: Planeta, 2016.

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia" e membro do Grupo "Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT". Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPA-UFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aula 8, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 78, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 115, 129, 132, 134, 156, 158, 172, 176, 184, 187, 189, 192, 197, 201, 261, 276, 278, 280, 299

Aula invertida 62, 63, 64, 66

C

Circuitos elétricos 25, 26, 27, 28

Código genético 62, 63, 64, 66

Concepções de matemática 42

CREDUC 89, 90, 91

Currículo escolar 138, 146, 244

Curso de pedagogia 1, 2, 15, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 150, 303

Curso técnico em administração 127, 129, 130, 131, 132, 135

D

Diferença cultural 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148

Docentes 11, 16, 18, 22, 23, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 46, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 64, 82, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 113, 114, 115, 116, 118, 124, 149, 152, 167

Domínio da frequência 25, 26

E

Educação a distância 61, 105, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 151, 152, 160

Educação física 18, 105, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 194, 244

Educação matemática 42, 50

Educação profissional 68, 69, 72, 73, 75, 77, 78, 79

Educação superior 18, 73, 74, 87, 89, 91, 92, 95, 96, 98, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 137, 151, 155, 156, 159, 160

Endividamento 89

Enfermagem 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106

Engenharias 80, 86, 87, 120

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 54, 57, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 203, 212, 226, 231, 238, 241, 242, 252, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296

Ensino médio 42, 43, 49, 62, 63, 69, 84, 85, 94, 149, 157, 163, 170, 173, 175, 193, 212, 275, 276, 278, 280, 294

Ensino superior 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 18, 23, 33, 39, 40, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 85, 86, 87,

90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 154, 157, 158, 159

Evasão 11, 52, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 127, 128, 129, 136, 137, 143

Experiência 19, 20, 21, 22, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 120, 135, 136, 140, 148, 153, 158, 179, 202, 203, 210, 215, 218, 222, 223, 230, 233, 236, 243, 251, 253, 257, 279, 289

F

FIES 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96

Filtros passivos 25, 26

Formação de professores 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 23, 24, 33, 34, 40, 138, 142, 143, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 303

G

Gestão 4, 57, 60, 61, 63, 66, 90, 95, 107, 108, 109, 110, 111, 146, 179, 183, 184, 204, 213, 219, 296, 301, 302, 303

I

Instituto Federal de Sergipe 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136

J

John Dewey 68, 69, 72, 78

L

Licenciatura 17, 18, 20, 22, 23, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 47, 105, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 303

M

Mão na massa 62, 63, 64

Mediação 1, 6, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 46, 135, 137, 156, 244, 247, 275, 277, 278, 289

Modalidade EAD 151, 156

Modelos didáticos 62

N

Neoconservadorismo 1, 13

P

Paulo Freire 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 35, 176, 180, 183, 187, 226

Pesquisa 1, 15, 17, 18, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 69, 70, 78, 81, 90, 95, 98, 105, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 148, 151, 152, 153, 156, 159, 164, 170, 174, 180, 186, 188, 200, 202, 203, 212, 213, 226, 229, 243, 246, 251, 270, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 289, 290, 301, 303

Planejamento 19, 28, 32, 35, 56, 61, 63, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 132, 134, 137, 146, 182, 183, 184, 186, 301, 303
Plano de desenvolvimento institucional 101, 107, 108, 109, 112
Política de financiamento da educação superior 89
Processos acadêmicos 107, 108, 109
Produção acadêmica 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 124, 125
Projeto pedagógico do curso 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 57, 150

R

Reflexões 1, 3, 6, 8, 9, 10, 20, 33, 44, 52, 77, 105, 127, 129, 132, 135, 136, 138, 141, 147, 148, 160, 176, 179, 182, 183, 212, 220, 229, 239, 248, 262, 296
Residência pedagógica 15, 17, 18, 19, 24

S

Síntese proteica 62, 64, 65
Subjetividade 68, 78, 212, 222, 235, 238, 239, 242, 254, 259, 260, 282, 300

T

Team based learning 25, 26, 28
Tecnologia da informação 80

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-758-1

