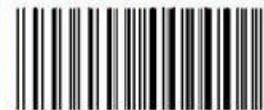




ANAIS
XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
Volume II, Número 02 . Goiânia: FE-UFG, 2017.

ISSN 2179-0213



ISSN 2179-0213

Edição atual

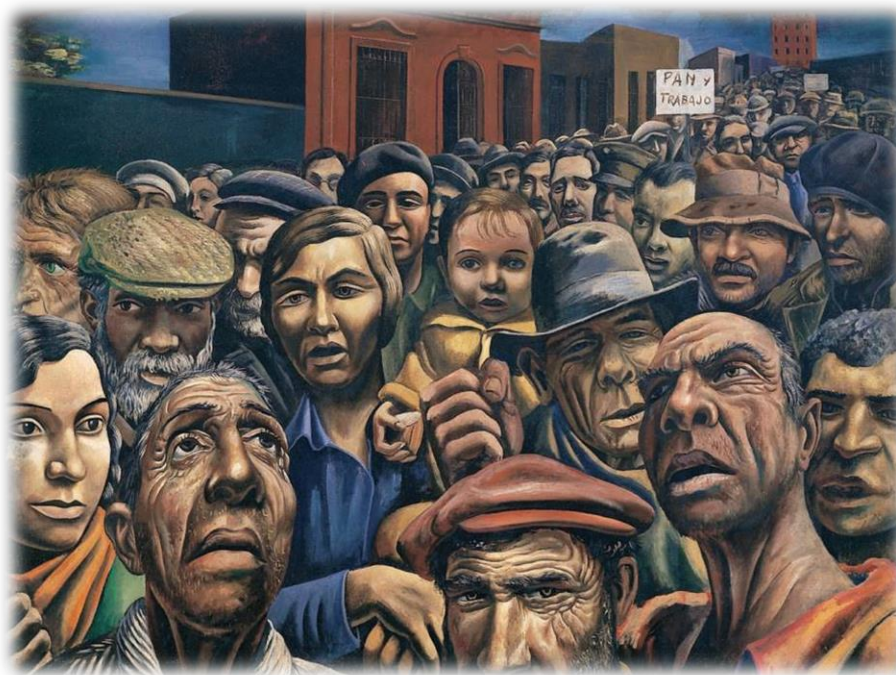
ANAIS

XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade e Formação: Resistências, Rupturas e continuidades

Volume I, Número 01. Goiânia: FE-UFG, 2017.

ISSN 21790213



Goiânia – 2017

Apoio



Realização





ANAIS
XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
Volume II, Número 02 . Goiânia: FE-UFG, 2017.

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitor/UFG

Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral

Pró-Reitor de Extensão e Cultura/UFG

Profa. Dra. Giselle Ferreira Ottoni Candido

Diretora da Faculdade de Educação/UFG

Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes

Vice-diretora Faculdade de Educação/UFG

Profa. Dra. Lueli Nogueira Duarte e Silva

Coordenadora do Curso Pedagogia/UFG

Profa. Dra. Amone Inácia Alves –

Coordenadora do Curso de Psicologia/UFG

Profa. Dr^a Elisa Sanabio

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFG

Prof. Dr^a Sandra Valéria Limonta

Programa de Pós-Graduação em Psicologia/UFG

Dr. Fernando Lacerda Júnior

Comitê Científico

Prof^a Mona Bittar

Prof^a Alessandra Oliveira M. Vieira

Prof^a Flávia Maria Soares P. da Silva

Prof^a Gina Glaydes G. de Faria

Prof^a Jordana de Casto Balduino

Prof. José Antunes Marques

Prof^a Geovana Reis

Prof^a Priscilla Melo Ribeiro de Lima

Profa. Monica Maria Lopes Fonseca

Profa. Renata Leite Soares

Prof^a Sandra de Fátima B Ferreira

Prof^a Simone A. M. Corbiniano

Profa. Soraya Vieira Santos

Prof^o Tânia Miriam de Andrade

Prof. Wanderley J. Ferreira Jr.

Editoração:

Mona Bittar e Wanderley J. Ferreira Jr.



Comissão Organizadora

Coordenação: Prof^a Mona Bittar
Prof^a Alessandra Oliveira M. Vieira
Prof^a Flávia Maria Soares P. da Silva
Prof^a Gina Glaydes G. de Faria
Prof^a Jordana de Casto Balduino
Prof. José Antunes Marques
Prof^a Geovana Reis
Prof^a Priscilla Melo Ribeiro de Lima
Profa. Monica Maria Lopes Fonseca
Profa. Renata Leite Soares
Prof^a Sandra de Fátima B Ferreira
Prof^a Simone A. M. Corbiniano
Profa. Soraya Vieira Santos
Prof^o Tânia Miriam de Andrade
Prof. Wanderley J. Ferreira Jr.



ANAIS
XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
Volume II, Número 02 . Goiânia: FE-UFG, 2017.

AUTORIZAMOS A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

A EXATIDÃO DAS REFERÊNCIAS, A REVISÃO GRAMATICAL E AS IDEIAS EXPRESSAS E/OU DEFENDIDAS NOS TEXTOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – XXIII.: 2017. Goiânia – Go. Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas ou continuidades. V. 1, n. 1, Faculdade de Educação. Goiânia, GO, 2017. ISSN - 21790213

ANAIS – XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. FERREIRA JR, Wanderley J.; BITTAR, Mona; (orgs.)

Modo de acesso: <https://simposios.fe.ufg.br>

1. Educação 2. Política 3. Pedagogia 4. Psicologia

:

^

[



Sumário

MESAS REDONDAS

- Estado e as parcerias público-privadas na educação em Goiás** - Prof^ª Maria Augusta Mundim - (FE-UFG); Prof^ª Lueli Nogueira Duarte e Silva - (FE-UFG)..... 13
- Os dilemas da formação na contemporaneidade** - Prof. Dr. Nildo Viana - UFG..... 23
- Raízes Epistêmicas do Mal Estar da Formação Contemporânea** - Prof. Dr. Pedro Gomes Neto - FE/UFG..... 34
- Ampliação do tempo escolar: trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia** - Prof^ª Milene do Amaral Ferreira Vicente (SME/Goiânia); Prof^ª Dr^ª Sandra Valéria Limonta Rosa - PPGE- FE/UFG. 43
- A reinvenção da cultura escolar pela criança** - Neide da Silva Paiva -SME - Goiânia 54
- Movimento negro brasileiro: debates, embates e controvérsias** - Prof^ª Cristiane Maria Ribeiro. 63

COMUNICAÇÕES

GT 1 – Cultura e Processos Educacionais

- A universidade como obra de cultura, a pesquisa e a formação** - Adão José Peixoto (FE/UFG) 74
- Direito de resistência e desobediência civil: análise adorniana sobre autoritarismo e formação para a autonomia** - Cleudes Maria Tavares Rosa (FE/UFG) ; Welma Alegna Terra (FE/UFG) 85
- Rio vermelho como referência cultural – sobre a história regional no processo de construção do ensino de história** - algumas considerações - - Cristina Helou Gomide (FE/UFG)..... 95
- Educação escolar prisional na visão de proessores da educação de jovens e adultos: cumprindo um papel social ou mascarando a barbárie?** - Elaine Regina da Silva (PPGE – UFG/FE)..... 103
- Potencialidades pedagógicas e atratividade em jogos de entretenimento** - Kássia de Almeida Araújo (FE/UFG) ; Maria de Fátima Teixeira Barreto (FE/UFG) 112
- Experiência, formação e educação em Benjamin e Adorno** - Maria Angélica Cezário (PPGED – UFG/IFG Goiano)..... 121
- Mediação filosófica na escola: subjetividades em questão na era digital** - Fabrício David de Queiroz (UFG) 131

GT 2 - Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

- A violência *assalta* a sociedade: jovens infratores na sociedade do espetáculo. Como pensar a Socioeducação?** – Amone Inácia Alves (FE/UFG) 140
- A perenidade dos gregos na disciplina de introdução aos estudos literários** - Arthur Barboza Ferreira (Letras/UFG) . 149
- Em guarda: o que revela a organização de um trabalho pedagógico para lutas em um colégio organizado a partir da racionalidade de aferição total de índices** - Júlio César Apolinário Maia (UEG - ESEFFEGO); Francinelly da Silva Souza (UEG - ESEFFEGO); Samuel Gomes de Souza (UEG - ESEFFEGO); Álcio Crisóstomo Magalhães (UEG - ESEFFEGO).. 157
- Trabalho como princípio educativo: saberes e práticas no curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio no ifpa- campus rural de Marabá** - Maria Suely Ferreira Gomes (PPGE/ UFG)..... 168
- O ato gnosiológico na construção de conceitos científicos com alunos da EAJA: uma abordagem problematizada sobre o uso da maconha** - - Rita de Cássia Balieiro Rodrigues- (SME - Goiânia/ UFG) 178
- Movimentos sociais na frente da expansão fundiária no Brasil** - José Paulo Pietrafesa (FE/UFG); Amone Inácia Alves (FE/UFG); Pedro Araújo Pietrafesa (FE/UFG)..... 188
- Racismo e fracasso escolar: discussões sobre os conceitos implícitos** - Tatianny Alves Mendes 198
- Cotidiano escolar: possibilidades de pesquisa** - Angelita Aguiar Souza Cantuária (FE/UFG); Gina Glaydes Guimarães de Faria (FE/UFG) 206
- Movimentos sociais e educação do campo: aproximações e diálogos** - Erika Fernanda Pereira de Souza (UFG)..... 217



GT 3 – Estado, Políticas e História da Educação

- A higiene e a saúde nas leis, regulamentos e programas de ensino de Goiás no século XIX e início do século XX --** Cristiane Maria Ribeiro (IFG - Goiânia). 227
- Primeiros grupos escolares em Anápolis (Goiás): revisão de fontes -** Diogo Jansen Ribeiro (UFG); José Henrique dos Santos Barbosa (UEG) 237
- O planejamento educacional no contexto da primeira constituição republicana (1891) à década de 1940 - -** Edson Ferreira Alves (SEDUCE - Go;SME - São Luís de Montes Belos) 246
- A ampliação do tempo escolar: da CONAE ao PNE-2014-2024 e aos documentos do INEP-2015-2016 -** Flávia Osório da Silva (FE/UFG) 255
- Políticas de acesso ao Ensino Superior: do seu surgimento às políticas atuais - -** Indiara Cristina Pereira de Almeida (FE/UFG) 267
- Levantamento bibliográfico: perfil de estudantes da modalidade a distância - -** Leila Cristina Borges (FE/UFG); Flávia Magalhães Freire (FE/UFG); Daniela da Costa Britto Pereira Lima (FE/UFG). 277
- Partidos políticos e a educação profissional no Brasil: concepções em disputa - -** Mara Franco de Sá (UFPI)..... 289
- A invenção do herói no ensino de história: em Goiás, temos alguns -** Miriam Bianca Amaral Ribeiro (FE/UFG)..... 299
- A Militarização do cotidiano nas Escolas Públicas em Goiás -** Neusa Sousa Rêgo Ferreira (SEDUCE-Goiás; SME - Aparecida de Goiânia)..... 309
- Emenda Constitucional 95/2016 e os desafios para os institutos federais -** Norivan Lustosa Lisboa Dutra (Instituto Federal de Brasília); Lívia Santos Brisolla. 319
- BNCC: interesses capitalistas que se efetivam por meio da educação -** Emyldes de Lima Silva (IFG – Câmpus Jataí); Laís Leni de Oliveira 329
- Educação integral no Ensino Médio em Goiás -** Orley Olavo Filemon (PUC-Goiás)..... 338
- A importância do materialismo histórico dialético como fator de ruptura em instituições de ensino superior com viés tecnicistas -** Rennan Pereira Queiroz (Universidade Salgado de Oliveira - Brasil)..... 348
- Os excluídos de matrículas na legislação educacional goiana 1830-1930 -** Ricardo Ribeiro de Abreu (IFG - Goiano); Cristiane Maria Ribeiro (IFG - Goiano). 358
- A instrução oitocentista na província de Goiás: análise do impresso “Iris Classico”-** Suzana Lopes de Albuquerque (IFG); Helen de Souza Costa (IFG), Silvia Maria Wainer Caribe e Silva (IFG) 366
- Brasis possíveis e cabíveis: entrecruzamentos entre *Frey Apollonio*:um romance do BRASIL e a historiografia filosófica de Von Martius -** Wellington Ribeiro da Silva (UFG)..... 376
- A UNESCO e o Ensino Médio brasileiro: da prescrição à indução -** Valdirene Alves de Oliveira (UEG/Câmpus Inhumas), João Ferreira da Silva (FE/UFG) 385

GT 4 – Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

- Formação, profissionalização e trabalho docente: implicações na qualidade social da educação -** Anne Cristina Camilo de Oliveira (FE/UFG). 395
- As práticas de letramento escolar atuais e o conflito entre língua ensinada e língua de ensino -** Frederiko Luz Silva (PPGE/UFG).. 403
- Escola de tempo Integral – A Realidade do Estado de Goiás -** Ivani Pinto Ramos (UFG). 414
- Especificidades da docência, formação e atuação no estágio em pedagogia da Faculdade de Educação/UFG - -** Jardeson Rodrigues da Silva de Sousa (FE/UFG); Marilza Vanessa Rosa Suanno (FE/UFG). 425
- Experiência PIBID/pedagogia: atuações educativas de êxito e formação de professor -** Keila Matida de Melo (FE/UFG); Vitória Marques Reis (FE/UFG); Kelly Cristina Arantes Giannetto (FE/UFG); Léia das Dores Cardoso Ribeiro (FE/UFG). 433



Formação docente na relação estágio supervisionado de pedagogia e educação inclusiva - - Elzimar Pereira Nascimento Ferraz (FE/UFG); Maria do Rosário Teles de Farias Nunes (FE/UFG).....	441
Perspectiva crítica emancipatória para a formação de professores - Lucília Chaves de Oliveira (PPGE/UFG).....	451
Apontamentos do ensino desenvolvimental á atividade de ensino e a formação do conceito de número - Márcia Amélia Guimarães (PUC-Goiás) ; Luciana da Silva Martins (PUC-Goiás); Andrea Jardim Portella Rezende (PUC-Goiás)..	462
Estágio não curricular no Ensino Superior - Mirna Moreira Batista (UFG).....	472
Formação continuada de apoios técnico-pedagógicos, coordenadores, diretores e professores da educação de jovens e adultos - Patrícia de Moraes Fontenele (FE/UFG); Maria Emilia de Castro Rodrigues (FE/UFG)..	481
“Formação do professor: possibilidades pedagógicas em jogos de entretenimento” - Rosemeire Barreto dos Santos Carvalho (UFG/SEDUC).....	491
Relações étnico-raciais e educação infantil: possibilidades formativas - Thabyta Lopes Rego (SME – Goiânia); Nicássia Alves Cezário (SME – Goiânia); Daniela da Costa Britto Pereira Lima (FE/UFG);.....	500
GT 5 – Fundamentos dos Processos Educativos	
A formação epistemológica do pedagogo: a contribuição dos fundamentos da educação - Simeia Araujo Silva (FE/UFG); Livia Costa Angrisani (FE/UFG).....	509
Educação do corpo na escola no Brasil da Primeira República - Aline Flavia Valgas (SME-GO); Juliana de Castro Chaves (FE/UFG).....	522
A radicalidade e os desdobramentos do conceito racionalidade instrumental em <i>Eclipse da Razão</i>, de Max Horkheimer - André Barcellos Carlos de Souza (FE/UFG).....	531
A especificidade do conhecimento escolar na teoria histórico-cultural - - Andrea Jardim Portella Rezende (PPGE/ PUC GO); Márcia Amélia Guimarães (PPGE/ PUC GO).....	541
A ontologia do ser social - Andréia Ferreira dos Santos (FE/UFG).....	550
Piaget nas estratégias do ensino de ciências: o limite da aplicação - Carmen Júlia Carvalho Moraes (FE/UFG); Juliana de Castro Chaves (FE/UFG).....	558
A educação integral e a escola de tempo integral: uma análise documental na rede estadual de educação de Goiás - Caroline Nunes de Carvalho (FE/UFG); Soraya Vieira Santos (FE/UFG).....	568
Juventude, trabalho e educação na sociedade moderna: a liminaridade entre “informar e formar” - Dayanna Pereira dos Santos (UFG).....	577
A educação integral e a escola de tempo integral: uma análise documental na rede municipal de educação de Goiânia - Juliene do Couto (FE/UFG); Soraya Vieira Santos (FE/UFG).....	587
Os sentidos da escolarização para os jovens concluintes do Ensino Médio de uma pequena cidade do sul do Estado de Goiás - Rafael Gomes Pinheiro (IFG - Goiano).....	597
Juventude e educação: uma análise da indústria cultural como instância de mediação na constituição do sujeito jovem - Rafael Vieira de Araújo (SEDUCE/GO); Regiane de Ávila Chagas (FE/UFG).....	607
A particularidade da dança na relação universal do homem com a natureza - - Regiane de Ávila Chagas (FE/UFG)	617
Valores de conhecimento e epistemologia histórica - Simone Alexandre Martins Corbiniano (FE/UFG).....	626
Bases teóricas dos estudos sobre mídias: o caminho indica a chegada - Tatyane Pereira de Moraes Soares (Universidade Paulista -Go); Juliana de Castro Chaves (FE/UFG).....	636
A constituição da psicologia da educação no Brasil: o legado de Helena Antipoff - Virginia Gebrim (FE/UFG).....	645
O sentido da experiência mediada pelo uso do <i>smartphone</i> - Viviane de Assis Ramos (PPGE/FE/UFG).....	656
Medicalização e fracasso escolar: introdução à constituição do discurso hegemônico atual - Wanderson Pereira Lima (FE/UFG).....	666
Permanência e êxito: embates entre o particular e o universal - Willian Batista dos Santos (FE/UFG).....	676



Relação entre desigualdade escolar e desigualdade social - Simone Aparecida de Jesus (UFG) 686

GT 6 – Processos Psicossociais e Educacionais

Desenvolvimento psíquico com base nas experiências piagetianas: relato de experiência - Leticia das Dores Camelo da Silva (FE/UFG); Aline Marques (FE/UFG); Geanne Oliveira Rodrigues (FE/UFG); Ketlin Monteiro Felipe de Oliveira (FE/UFG); Luana Viana Sousa (FE/UFG); Alessandra Oliveira Machado Vieira (FE/UFG)..... 696

Um mergulho nos escritos de Virgínia Woolf - Letícia Lima Vieira (PPGP-FE/UFG); Priscilla Melo Ribeiro Lima (FE/UFG).
..... 706

Possibilidades e contradições na interface entre psicologia escolar e juventude - Maraiza Oliveira Costa (IFG). 715

Angústia e automutilação na adolescência - Muriel Romeiro da Costa e Silva (PPGP-FE/UFG); Priscilla Melo Ribeiro de Lima (FE/UFG). 728

Jogo e mediação pedagógica: uma análise acerca dos padrões de interação social - Lara Juliana Felisberto (FE/UFG); Alessandra Oliveira Machado Vieira (FE/UFG). 736

Uma investigação da sexualidade feminina na velhice à luz da psicanálise - Raynara Alves da Silva Marcelino (FE/UFG); Priscilla Mello de Lima (FE/UFG)..... 746

GT 7 – Bases Históricas, Teóricas e Políticas da Psicologia

Pensando a psicologia a partir da dialética singular-particular-universal em Lukács - Karina Oliveira Martins (PPGP-FE/UFG); Fernando Lacerda Junior (FE/UFG)..... 754

Relato de experiência: análise de um grupo de alcoólicos anônimos a partir de Martín-BARÓ - Ketlin Monteiro Felipe de Oliveira (FE/UFG); Geanne Oliveira Rodrigues (FE/UFG); Gleice Cristina de Miranda Carvalho (FE/UFG)..... 764

A concepção hegeliana de formação - Pedro Adalberto Gomes de Oliveira Neto (UFG/FE)..... 773



Apresentação

Apresentamos os **Anais do XXIII Simpósio de Pesquisa e Estudo da Faculdade de Educação - UFG**, realizado entre os dias 07 e 10 de novembro de 2017, na Faculdade de Educação – UFG, Goiânia. O tema do evento foi *Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades*. Mais que uma reunião de textos prontos e acabados, esses *Anais* pretende apontar caminhos, experiências, vivências ainda inconclusas, que denunciam resistências, rupturas e continuidades na fala de educadores-pesquisadores, estudantes e profissionais de diferentes estados brasileiros que atuam nas redes pública e privada de ensino. Os debates e as exposições das pesquisas, entre outras atividades, envolveram um número significativo de participantes, consolidando nosso simpósio como um dos maiores eventos científicos realizados em Goiás no campo da educação.

A escolha do tema *Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades* se faz necessária em um momento em que a universidade vem sendo cobrada quanto ao seu papel social e político na interpretação e desvelamento da realidade, no que tange aos seus dilemas e proposições para a sociedade atual.

Pensar sobre a relação sociedade civil e formação a partir de conceitos como resistência, ruptura e continuidades, reveste-se de profunda necessidade no contexto brasileiro atual, marcado pelo avanço das políticas neoliberais e os impactos delas provenientes. A aproximação desses temas nos permite entender a profunda desigualdade social que assola concomitante a produção de riqueza concentrada nas mãos de alguns conglomerados financeiros e comerciais. O fato é que a universidade não pode se furtar ao exercício da reflexão sobre novos temas e ao enfrentamento de novas tarefas e desafios em uma época marca pela mudança. A Faculdade de Educação vem produzindo, através dos simpósios realizados, amplo debate em torno de temáticas que convidam a comunidade acadêmica a discutir temas que contribuem para o aprofundamento de questões de ordem teórica, filosófica, social e ética. Nesse sentido, essa edição do Simpósio visa compreender os desafios teóricos e práticos contidos nesse novo contexto

Este ano, o quadro de programação do evento contou com a apresentação de 4 conferências, 13 mesas redondas e 77 comunicações. Para publicação nos Anais foram selecionados textos enviados pelos debatedores das mesas redondas e as propostas de comunicações que foram efetivamente apresentados durante o evento. As Comunicações foram organizadas conforme os Grupos de Trabalhos no qual estavam inseridas.

Esperamos que esses Anais possam, não apenas contribuir com a preservação da memória de nosso Simpósio, mas que sirva de instrumento de pesquisa, aprendizado e formação para pedagogos, psicólogos e demais profissionas das diversas áreas do conhecimento aqui contempladas.



Programação

07/11/2017 (Terça - Feira)

16h -19h - Credenciamento

18:45 - 19:15- Abertura Oficial

19:30h-22h – Conferência: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira (Unicamp)

08/11/2017 (Quarta - Feira)

08h -12h - Mesas-redondas

1- Tecnologia Assistiva e Inclusão Social (GENTE)

Prof.^a Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira – O uso do software Participar no processo de alfabetização e letramento de estudantes com Síndrome de Down

Prof.^a Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues – A Tecnologia Assistiva como ferramenta na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Prof.^a Vanessa Helena Santana Dalla Déa – A Tecnologia Assistiva na inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior

2 - Base Nacional Comum Curricular e Formação Docente (NEDESC)

Prof.^a Miriam Fábria Alves (FE/UFG); Prof.^a Geovana Reis (FE/UFG); Prof.^a Lucia Assis (FEUFG)

3 - Mestras e escolas domésticas na Província de Goiás no Século XIX (PPGE/FE - GEPHE)

Prof.^a Diane Valdez (FE/UFG); Prof.^a Maria das graças Cunha Prudente (SME/Goiânia e SEE/GO); Prof. Thiago Fernando Sant'Anna (UFG/Regional Cidade de Goiás); Coordenação: Prof.^a Miriam Fábria Alves (FE/UFG); Prof.^a Rúbia-Mar P. Nunes (FEFD/UFG)

4 - Formação de professores: rupturas e continuidades (NUFOP)

Prof.^a Iria Brzezinski (PUC-GO)

14h -18h - Comunicações Orais

19h - 22h - Mesas-redondas

1) O Estado e as Parcerias Público-Privadas na Educação em Goiás (NEPPEC)

Prof.^a Maria Augusta Mundim (FE/UFG); Prof.^a Lueli Nogueira Duarte e Silva (FE/UFG)

2 - Os dilemas da formação na Contemporaneidade (NEPEFE)

Prof. Nildo Viana(Ciências Sociais/UFG); Prof. Lucas Maia (Geografia/UFG); Prof. Pedro Adalberto Gomes (FE/ UFG)

3 - Em tempos sombrios: pensar a realidade a partir da educação, do trabalho e dos movimentos sociais (PPGE/FE)

Prof. Wanderson Ferreira Alves (FE/UFG); Prof. José Paulo Pietrafesa (FE/UFG)

4 - Ampliação da jornada escolar e escola de tempo integral em Goiás e em Goiânia (TRABEDUC)

Prof.^a Sandra Valéria Limonta Rosa (FE UFG) – coordenadora; Milene do Amaral Ferreira Vicente (SME Goiânia);Neide da Silva Paiva (SME Goiânia);Terita Michele da Silva (SEE Goiás)



ANAIS

XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

Programação

5 - Políticas Públicas para a Educação Infantil: contexto de lutas e perspectivas para a formação de professores (NEPIEC) - Prof^a Dra. Ivone Garcia Barbosa (NEPIEC/FE/UFG); Prof^a Dra. Telma Aparecida T. M. da Silveira (IFG/NEPIEC)

Dia 09/11/2017 (Quinta - Feira)

8h -12h - Comunicações Orais

14h-18h - Mesas-redondas

1) Velhice na contemporaneidade: resistências e continuidades (GEPEV)

Prof^a Priscilla Melo Ribeiro de Lima (PPGP/UFG) e Prof^a Sostenes Cezar de Lima (PPG/IELT/UEG) - A escrita de si em narrativas orais de idosas brasileiras: uma análise dos modos de identificação e da resistência

Prof^a Naraiana de Oliveira Tavares (PPGP-UFG): Saúde e qualidade de vida dos idosos autônomos de Goiânia

Prof^a Celana Cardoso Andrade (FE-UFG): Autonomia e autoconhecimento na clínica com idosos

2 - NEVIDA: pesquisas, concepções e perspectivas (NEVIDA)

Prof^a Anna Rita Ferreira de Araújo (FE/UFG); Prof^a Rita Márcia Magalhães Furtado (FE/UFG); Prof^a Silvia Rosa Silva Zanolla (FE/UFG); Prof^a Simei Simei Araújo Silva (FE/UFG)

3 - Educação e relações étnico-raciais: diálogos, silêncios e ações (NEADI)

Prof^a Ana Beatriz Souza Gomes; Prof^a Cristiane Maria Ribeiro; Prof^a Mariana Cunha Ferreira

18:30h-19:30h - Atividade cultural

19 : 30h - 22:00h - Conferência Livre - CONAPE

Dia 10/11/2017 (Sexta - Feira)

8h -11h - Conferência - Prof^a Dr^a Maria Lívia Moretto (USP)

11h - Lançamento de Livros

14h-18h - Comunicações Orais

19h-22h - Conferência de encerramento Prof. Dr. Roberto Leher (Reitor/UFRJ)



MESAS REDONDAS

ESTADO E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS

Maria Augusta Peixoto Mundim - UFG
mariaaugusta.peixoto@gmail.com
Luelí Nogueira Duarte e Silva - UFG
lueliduarte1963@gmail.com

Resumo

Este trabalho pretende apresentar um estudo sobre o Estado Gerencial e as parcerias público-privadas na Educação (PPPE), em especial, no Estado de Goiás. No Brasil, o Estado gerencial tem como referência o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado implementado pelo então ministro da Modernização Administrativa e Reforma do Estado (MARE), Luís Carlos Bresser Pereira, no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, que traz modificações significativas na concepção de democracia e no papel do Estado e da sociedade brasileira. No estado de Goiás, com o argumento de melhoria da qualidade da educação, o governo Marconi Perillo tem realizado parcerias com a iniciativa privada. Esse processo de terceirização nas escolas, seja no plano legal ou financeira apresenta-se como funcional à reforma neoliberal do Estado. As PPPE assumem uma posição estratégica para à coesão e regulação social. Neste sentido, será analisado a Apostila Projeto de Vida do Instituto de Co-responsabilidade da Educação (ICE) que estabelece uma PPP com a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) desde 2012. Essa apostila é direcionada para alunos do 1º e 2º anos do ensino médio, visando introduz no aluno a lógica empresarial, a lógica do mercado, visto que, por meio de seus conteúdos, o aluno vai sendo levado a pensar e a se ver como uma empresa.

Palavras-chaves: Estado. Educação. Parceria Público-Privada.

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados parciais de pesquisas em andamento sobre o Estado gerencial e a relação público-privado na educação em Goiás. Sem pretender fazer um recuo em busca da compreensão dos sentidos e significados expressos nas delimitações do público e do privado ao longo da história, é fundamental afirmar que nos seus desdobramentos lógicos (conceituais) e históricos (materiais) a relação público-privado é tributária da própria constituição e consolidação da ordem burguesa, portanto referida à época moderna, ao advento do modo de produção capitalista e ao Estado burguês.

Se desde a sua constituição é dado ao Estado burguês a função de garantia e proteção da propriedade privada, tomada como um direito natural, razão de existir do contrato social e da própria sociedade civil, está claro a primazia do privado sobre o público nos marcos dessa sociedade. A par disso, trata-se de atualizar, desmistificar e desvelar o que se encontra no cerne da relação público-privado, ou seja, o conteúdo de classe do Estado que advoga para si uma possível neutralidade e reedita constantemente a promessa do exercício de administrar e gerenciar em favor da liberdade individual e do bem comum.

De acordo com Marx (1978) no decurso da história *modificam-se as formas de produção material da vida social*, conseqüentemente modificam-se as formas de reprodução social e a superestrutura política, ideológica e jurídica que lhe dá sustentação. Dessa forma, para a apreensão da relação público-privado na educação em Goiás, implica recuperar os nexos que constituem o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo e suas estratégias de acumulação.

Gerencialismo e reforma do Estado

O declínio das taxas de lucro e do padrão de acumulação próprio do modelo de produção taylorista-fordista levou o capitalismo a buscar respostas à crise, o que incluiu mudanças e ajustes na estrutura econômica e na superestrutura política e jurídica, particularmente a partir dos anos de 1970. De acordo com Netto e Braz, (2008) o conjunto de respostas à crise encontra-se alicerçado sinteticamente sobre um tripé: o processo de reestruturação da produção, a financeirização e a ideologia neoliberal.

O padrão de produção rígida e padronizada esgota-se e desloca-se para formas mais flexíveis, alterando os circuitos produtivos, os processos de trabalho, os mercados e hábitos de consumo. Seguindo a sua dinâmica, o capital acentua o seu caráter desigual e combinado e avança no processo de desconcentração da produção, promovendo um processo de desterritorialização e busca por maior exploração da força de trabalho. Associado a isso, há uma intensa incorporação de novas tecnologias provocando um forte impacto no contingente de trabalhadores que vão desde exigências de uma mão de obra mais qualificada e polivalente a mecanismos de precarização do emprego com a alta rotatividade, terceirização e redução salarial. (HARVEY, 1989; NETTO & BRAZ, 2008).

A ideologia neoliberal pode ser caracterizada como um modelo que envolve diretamente mudanças na atuação do Estado e que teve início mais especificamente na Inglaterra sob o governo de Margaret Thatcher e nos Estados Unidos com o governo de Ronald Reagan. Do ponto de vista político estes foram governos marcados pelo desmonte dos sindicatos de trabalhadores e pela retirada do Estado da garantia de políticas sociais básicas. Grosso modo, tais medidas foram se consolidando acompanhadas de várias outras que passaram a fazer parte do chamado *receituário neoliberal*, no qual a crítica a intervenção do Estado se deu de forma intensa.

Nesse contexto, desencadeou-se, a partir de então, um intenso e generalizado processo de reformas, dirigidas, fundamentalmente, por Organismos Multilaterais tais como: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas (ONU);

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tais instituições têm assumido um papel preponderante no direcionamento das políticas de ajuste econômico e de regulação social.

Constituem-se como objetivos centrais desse processo as políticas de desestatização, de desregulamentação, de privatização, de descentralização e de terceirização. Resultantes do processo de flexibilização para o livre fluxo do capital, essas políticas generalizaram-se e passaram a delinear um novo cenário internacional. Sob o imperativo da flexibilidade, tais políticas compõem uma articulada tendência que, embora oriundas de uma mesma matriz, têm se materializado de modo controverso nos diferentes países do mundo. Essa contradição pode ser observada tanto na variedade das formas pelas quais essas políticas se materializam em cada contexto quanto na polarização com que atuam, muitas vezes, no contexto de uma mesma instituição. Isso se constata na presença, cada vez mais frequente, de estratégias e medidas que associam aspectos de centralização-descentralização, regulamentação-desregulamentação, autonomia associada a formas de controle, privatização na forma do público não-estatal, publicização por meio das parcerias com a iniciativa privada etc.

Na reestruturação do sistema capitalista, nas últimas décadas, a procura da eficiência, da eficácia e da produtividade levou a administração pública a buscar, na iniciativa privada e no mercado, novas formas de gestão para os serviços públicos. Para Apple (2000), um novo modelo de Estado e de gestão tem emergido em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, fruto de “uma aliança entre neoliberais e neoconservadores, mas também entre grupos minoritários, como populistas autoritários e uma nova classe média profissional” (APPLE, 2000, p. 65). Para o autor essa nova aliança, denominada de *Nova Direita* foi responsável por veicular o discurso em favor da reestruturação do Estado, discurso este, construído por meio do *guarda-chuva ideológico* dos acordos e das concessões negociadas para abrigar os interesses gerais. Segundo o autor, no contraponto da crítica a gestão ineficiente e burocrática, do Estado de bem-estar social vai se constituindo a mudança na natureza e no papel do Estado, que passa a ter a função, não de provedor, mas de gerencialista das políticas.

O Estado gerencial, longe de se limitar a estratégias organizacionais ou técnicas administrativas para o bom funcionamento das organizações e da sociedade, lida diretamente com o poder.

De acordo com Gaulejac (2007) por trás da aparência de neutralidade, “a gestão é definitivamente um sistema de organização do poder”. Para o autor, o poder gerencialista se desenvolve a partir do movimento de desterritorialização e de abstração do capital, desprovido de ética, de moral e de pátria o projeto capitalista centra-se em si mesmo na busca de sua finalidade. Conforme afirma: “A ideologia gerencialista preenche o vazio ético do capitalismo a partir do momento em que este se dissociou da ética protestante, que fundava sua legitimidade” (GAULEJAC, 2007, p. 38). O autor acrescenta ainda:

Designar aqui o caráter ideológico da gestão é mostrar que, por trás dos instrumentos, dos procedimentos, dos dispositivos de informação e de comunicação encontram-se em ação certa visão do mundo e um sistema de crenças. A ideologia é um sistema de pensamento que se apresenta como racional, ao passo que mantém uma ilusão e dissimula um projeto de dominação; ilusão da onipotência, do domínio absoluto, da neutralidade das técnicas e da modelação de condutas humanas; dominação de um sistema econômico que legitima o lucro como finalidade. Esse projeto aparece claramente por meio dos mecanismos de poder, dos quais são objeto a formação e a pesquisa em gerenciamento. Na hora da globalização, elas são cada vez mais dominadas por um modelo americano que impõe suas normas ao mundo inteiro (GAULEJAC, 2007, P. 65).

A ideologia gerencialista é responsável pela combinação de elementos contraditórios e a sua internalização permite a conciliação de lógicas a princípio inconciliáveis como, por exemplo, a interiorização da lógica do capital e do trabalho. Disseminada em todos os espaços e esferas da vida pública e privada, a educação e a escola não escapam a ideologia gerencialista, ao contrário, no contexto das reformas neoliberais implementadas de forma generalizada, ambas têm sido impregnadas dessa ideologia.

Ademais, a nova forma de gestão do Estado tem interferido diretamente no âmbito das políticas públicas, particularmente as educacionais. O novo ideário gerencialista tem sido adotado como solução mágica para resolver os problemas históricos vivenciados pelas escolas públicas no Brasil. Considerando os princípios da Gerência da Qualidade Total, o modelo gerencialista adotado consiste na primazia do resultado em detrimento do processo. Novas formas de controle são estabelecidas por meio de mecanismos de atuação direta nas escolas, tais como: os sistemas de metas e objetivos, a ênfase no sujeito que é recompensado por sua eficiência e mérito, a avaliação dos resultados e a competitividade individual e institucional.

Reformas neoliberais e as Parcerias Público-Privado na educação no Brasil

No contexto da redefinição do papel do Estado na garantia e manutenção dos direitos historicamente conquistados, muitas são as estratégias utilizadas pelo Estado como subterfúgio para a desresponsabilização com um padrão de proteção social. Dentre outras, estratégias, a redefinição das fronteiras entre público e privado e o incentivo às parcerias com a iniciativa privada se constituem como fundamentais. Entretanto, cabe recuperar o contexto em que essas estratégias ganham materialidade e se ampliam no Brasil.

No contexto latino-americano, o neoliberalismo vai se configurar em diferentes versões, em conformidade com o contexto histórico, político e econômico de cada país. A sua inserção no Brasil contou, inicialmente, com uma relativa resistência em razão da forte organização da sociedade civil no período pós-ditadura e de redemocratização da sociedade. O projeto neoliberal em curso no cenário internacional ressoou no Brasil com a eleição de Fernando Collor de Melo. Entretanto não logrou êxito em decorrência das forças democráticas que naquele momento se encontravam fortalecidas. A efervescência política e o consenso em torno dos direitos democráticos recém conquistados, o movimento constituinte para elaboração de uma nova Constituição, o *Impeachment* de Collor, a constituição das três grandes centrais de trabalhadores, a mobilização social, a que se seguiu a “CPI dos anões” são exemplos de organização da sociedade. Entretanto, o que se segue ao longo da década de 1990, foi a ofensiva e a consolidação do projeto neoliberal no Brasil.

Aos moldes do que ocorreu nos países de capitalismo avançado, o receituário neoliberal foi assumido integralmente pelo governo Fernando Henrique Cardoso, trazendo modificações significativas na concepção de democracia e no papel do Estado e da sociedade. A privatização das empresas estatais rentáveis, a redução do financiamento para as áreas sociais, a redução de direitos sociais dos trabalhadores, a transferência de recursos a empresas privadas e organizações não-governamentais, a reconceituação do público e do privado, o aumento da desigualdade social, são apenas alguns dos indicativos do receituário adotado pelo amplo e generalizado processo de reformas implementadas ao longo dos dois mandatos de FHC.

Emblema desse processo foi o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado implementado pelo então ministro da Modernização Administrativa e Reforma do Estado (MARE), Luís Carlos Bresser Pereira, no primeiro governo FHC. A partir de um novo ordenamento político, jurídico e institucional como as Leis 8. 987/95 e 9. 074/95 que legislam sobre o sistema de concessão de serviços públicos; da Emenda Constitucional n. 19, de junho de 1998 que “modifica o

regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública (...)” e também das Leis 9.637/98 e 9.648/98 que normatizam e regulam as Organizações Sociais (OS) a reforma do Estado brasileiro introduz novos conceitos, princípios e estabelece as novas formas de regulação e funcionamento entre a Administração Pública e as entidades privadas.

Na educação, esse aparato político e jurídico introduz nova forma gestão e cria as possibilidades para que a iniciativa privada entre na escola pública, visto que a educação passa a ser entendida como serviço não – exclusivo do Estado e, este passa a contar com as organizações não – estatais e privadas, sem fins lucrativos, para gerir as escolas. Assim emergem, neste contexto, as Organizações Sociais (OS) e as Parcerias Públicas – Privadas na Educação (PPPE). Essas últimas reguladas pela Lei n. 11.079/2004.

As Parcerias Público Privada (PPP) na Educação em Goiás: o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE)

No Estado de Goiás, nos meados da segunda década do século XXI, sob o governo de Marconi Perillo, começaram a ocorrer às primeiras experiências de parcerias entre público e o privado. Em 2011, as principais unidades de saúde da capital foram repassadas para a administração das OSs. Na educação, em 2012, iniciaram as experiências entre público e privada, mas estas não foram qualificadas naquele momento como OS. Somente em agosto de 2015, o governo do Estado de Goiás anuncia que a implantação das OS na área educacional, por meio de contrato de gestão, conforme a Lei nº 18.331, de 30/12/2013, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais estaduais.

As entidades privadas quando são qualificadas como OS, passam a obter uma série de benefícios como receber recursos públicos e privados, estabelecer convênios e parcerias, entre outros, embora controladas e monitoradas pelo Estado. O Instituto Unibanco e o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) atuam nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, mas, segundo o governador Marconi Perillo e a secretária da Educação Raquel Teixeira não são ainda qualificados como OS. Entretanto, pode-se inferir, que essas experiências de PPP da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc/GO) com o Programa Novo Futuro em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade da Educação (ICE) e com o Programa Jovem do Futuro do Instituto Unibanco vem criando as condições objetivas e legais para a implantação das Organizações Sociais na rede estadual de Goiás.

O ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que tem como missão a melhoria da qualidade da educação pública. O ICE atua no Ensino Médio e conta com a parceria do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e o Instituto Alfa e Beta (IAB), bem como atua no Ensino Médio Integral, no Ensino Médio Profissional e no ensino fundamental da 7ª ao 9º ano. De acordo com o portal do ICE, este produz e aplica soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão, por meio de parcerias com instituições governamentais e privadas.

Para este projeto, “a gestão de uma escola pouco difere da gestão de uma empresa”. Assim, a concepção de gestão escolar do ICE foi baseada no modelo de gestão Tecnologia Empresarial Odebrechet (TEO), mas foi sistematizada e reformulada de modo a ser empregada no ambiente escolar, sendo denominada Tecnologia Empresarial Sócio – Educacional (TESE).

No Estado de Goiás, em 2013, o Programa Ensino Médio em Tempo Integral foi implementado na rede estadual de ensino, denominado Programa “Novo Futuro”, abrangendo, inicialmente, quinze escolas, sendo oito localizadas na capital e sete no interior. Em 2014, mais sete escolas do interior aderiram a este Programa. Estas escolas foram transformadas em Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), por meio da Lei estadual nº 17.920/2012.

O Programa “Novo Futuro”, que resulta da parceria público privado com o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco, tem como objetivo ampliar o tempo escolar e contribuir para a formação de um cidadão livre, solidário e qualificado (SEDUCE/GO, 2013). Sendo assim, o programa se assenta em três pilares: a) Formação acadêmica de excelência; b) Preparação para a vida e c) Preparação para o mundo do trabalho.

A disciplina “Projeto de Vida”, que tem como foco os alunos dos 1º e 2º anos, pretende prepará-los para o mercado de trabalho e para a vida. Para tanto, visa contribuir para a construção de um cidadão autônomo, solidário e competente (APOSTILA PROJETO DE VIDA, s/d). Esta disciplina conta com uma apostila para o professor, para que este possa auxiliar e ajudar cada aluno a construir o seu projeto de vida, tendo como princípio que o “destino de cada um é de sua responsabilidade” e depende de sua vontade, escolhas e ações. Tem como objetivos principais:

- 1) Levar o jovem a pensar sobre as suas intenções e ambições a partir de seus sonhos; 2) Ajudar na identificação de características de sua personalidade; 3) Contribuir para as relações de participação no contexto familiar, social e cultural; 4) Desenvolver valores que ajudarão na convivência social e na tomada de atitudes; 5) Ajudar na autonomia para a construção do conhecimento e 6) Auxiliar no processo de desenvolvimento de um projeto de vida. (APOSTILA PROJETO DE VIDA, S/D).

A apostila “Projeto de Vida”

O primeiro e o segundo módulo, direcionado aos alunos do 1º ano, tem como objetivo levá-los a construir sua identidade, tomando como base o autoconhecimento. Pretende ainda, desenvolver o comportamento interpessoal e as competências sociais necessárias para se adaptarem e conviverem em sociedade. O terceiro módulo, destinado aos alunos do 2º ano, visa a construção do projeto propriamente dito, sendo dividido em duas partes. A primeira trabalha com temáticas variadas que ressaltam a importância do jovem elaborar seu projeto de vida e a segunda é uma sequência de aulas práticas, dadas passo a passo, para a materialização desse projeto.

A apostila, de modo geral, é um manual de orientações e prescrições com o intuito de levar o jovem a se reconhecer, a se ver como sujeito autônomo, solidário e competente, dono de seu destino e capaz de mudar seu futuro. Todas as aulas são programadas, de modo a conscientizar o jovem de que ele é o protagonista de sua vida e de seu futuro, bem como da realização de seus sonhos e metas. O professor é eleito para ser o seu tutor, o seu orientador, ou aquele que irá ajudá-lo a projetar o seu futuro e a buscar os meios para realizá-lo. Juntos, professor e aluno irão escrever a história de sucesso deste.

A apostila é assim um conjunto determinado de aulas planejadas, organizadas e direcionadas, com base em uma sequência lógica de temas que se inicia com o autoconhecimento, passa pelas relações sociais até a elaboração do projeto de vida, ao longo de dois anos. Neste período, o aluno é semanalmente convidado a conhecer-se, aprender a relacionar-se socialmente e por fim reconhecer que precisa tomar as rédeas de seu futuro e construí-lo.

No final do 1º módulo, há um conjunto de 10 aulas sobre regras de convivência, com o intuito de levar o aluno a desenvolver competências sociais. Essas aulas, que também compõem o módulo II, são apresentadas, com base nos pilares da educação: aprender a ser; aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Em outras palavras, se sustentam na ideia do aprender a aprender, ou na noção de que o aluno aprende por si mesmo, de que ele é o protagonista não só de sua aprendizagem como de seu destino.

O módulo III, que se inicia na aula 36, refere-se ao que é o futuro, de como este se forma e de como é possível mudá-lo. Essa discussão acontece, em torno de 10 aulas, até que se coloca a necessidade imperiosa do aluno mudar o seu próprio futuro. A aula n. 47, que tem como título “Eu faço o meu destino” ilustra como é reforçado o papel de cada um nessa construção. A partir da aula n. 52, é apresentado e entregue a cada aluno um “Guia prático de construção de seu

projeto de vida”. Este guia deve ser preenchido por escrito, tendo como finalidade fazer com que o aluno planeje o seu futuro, pense em seus sonhos e estabeleça suas metas para alcançá-las.

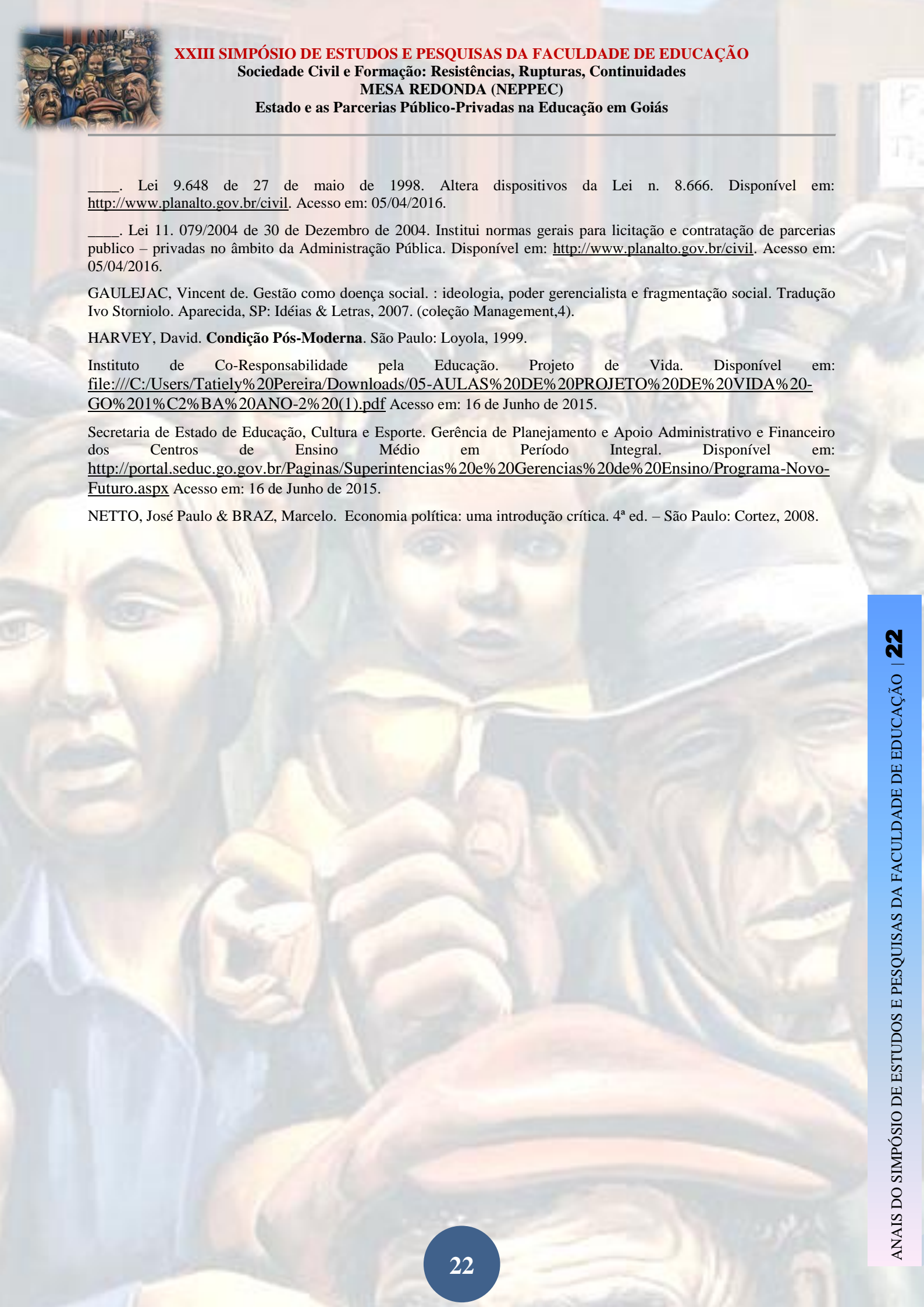
Como se percebe a apostila tem como pretensão formar certo tipo de homem, certo tipo de sujeito, qual seja o sujeito individualista, competitivo e autônomo, que acredita não precisar dos outros, ou que se faz por conta própria, tal qual a sociedade neoliberal necessita. Essa concepção de homem da apostila, ainda o faz pensar que o sucesso e o fracasso na vida e na profissão dependem exclusivamente dele, isentando a forma como a sociedade se organiza e se estrutura.

Pode-se inferir que essa apostila, em particular, introduz no indivíduo a lógica empresarial, o indivíduo vai sendo levado a pensar e a se ver como uma empresa, que como tal necessita estabelecer metas, obter resultados e tornar-se competitivo, para tanto precisa ser cada vez mais competente, eficiente e aprender a gerenciar a sua própria vida.

Enfim, como se percebe, essas entidades privadas, por meio de seus projetos educacionais visam não apenas contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, mas essencialmente oferecer certa formação ao jovem brasileiro, ou constituir certo indivíduo para certa sociedade. Mas cabe perguntar que indivíduo é este que está sendo formado por essas escolas e para que sociedade? A quem interessa a formação desse tipo de indivíduo?

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael, W. Política cultural e educação. Tradução de José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Presidente sanciona lei das PPP*. Brasília. 30 de dezembro de 2004. Disponível em <http://www.planejamento.gov.br>. Acesso em 26/08/2015.
- _____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado/Secretaria da Reforma do Estado/*Organizações Sociais*. Brasília: Cadernos Mare da reforma do Estado. V. 2. 1998.
- _____. Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=195:seb-educacao-basica&id=13439:ensino-medio-inovador&option=com_content&view=article Acesso em: 16 de Junho de 2015.
- _____. Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jun. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 05/04/2016.
- _____. Lei 9.074/95 de 07 de julho de 1995. Estabelece normas para outorga e prorrogação das concessões e permissão de serviços públicos, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 05/04/2016.
- _____. Lei 9. 637/98 de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 05/04/2016.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
MESA REDONDA (NEPPEC)
Estado e as Parcerias Público-Privadas na Educação em Goiás

____. Lei 9.648 de 27 de maio de 1998. Altera dispositivos da Lei n. 8.666. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 05/04/2016.

____. Lei 11. 079/2004 de 30 de Dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público – privadas no âmbito da Administração Pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 05/04/2016.

GAULEJAC, Vincent de. Gestão como doença social. : ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007. (coleção Management,4).

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação. Projeto de Vida. Disponível em: [file:///C:/Users/Tatiely%20Pereira/Downloads/05-AULAS%20DE%20PROJETO%20DE%20VIDA%20GO%201%C2%BA%20ANO-2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tatiely%20Pereira/Downloads/05-AULAS%20DE%20PROJETO%20DE%20VIDA%20GO%201%C2%BA%20ANO-2%20(1).pdf) Acesso em: 16 de Junho de 2015.

Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Gerência de Planejamento e Apoio Administrativo e Financeiro dos Centros de Ensino Médio em Período Integral. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx> Acesso em: 16 de Junho de 2015.

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. Economia política: uma introdução crítica. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

OS DILEMAS DA FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Nildo Viana - UFG
nildo@nildoviana.com

Resumo:

O presente artigo discute a questão da formação na sociedade contemporânea, colocando em evidência os seus dilemas e impasses. O primeiro ponto de discussão é o dilema do alto grau de desenvolvimento tecnológico convivendo com um descompasso com a formação intelectual. Derivado disso vários impasses são constituídos na contemporaneidade. Após uma expor o contexto geral da sociedade contemporânea e os seus dilemas e impasses, o artigo discute a possível solução para o atual estado de coisas. A autoformação individual e coletiva e a transformação social radical e total são as formas de superar os entraves para a formação e reprodução da humanidade no atual momento histórico. Palavras-chave: Formação, Autoformação, Sociedade Contemporânea, Dilemas, Tecnologia, Capitalismo.

A sociedade contemporânea vive um dilema que perpassa o conjunto das relações sociais e coloca em risco a própria sobrevivência da humanidade: o processo de formação não acompanha o grau de desenvolvimento tecnológico e a superação que alguns apontam seria o uso da tecnologia e aprofundamento da situação problemática enquanto que outros simplesmente querem voltar no tempo e recuperar a educação tradicional. Em ambos os casos, não temos uma real solução. A superação desse dilema só é possível se superarmos o presentismo e o passadismo (BERGER, 2015). Essa superação, no entanto, requer uma reflexão sobre o problema da formação na contemporaneidade e contribuir com esse processo reflexivo é o objetivo do presente texto.

A relação entre indivíduo e sociedade é complexa e tem como elemento fundamental o processo de formação social do indivíduo. Esse processo é marcado pela socialização e pela individuação. A socialização é o processo pelo qual o indivíduo se torna um ser social e isso se realiza sob forma específica em cada sociedade específica, bem como é preparado para viver sob determinadas relações sociais, ou seja, tem um elemento universal e outro histórico-particular (VIANA, 2011). O aspecto universal é benéfico para a humanidade, pois é um processo de humanização, no qual o indivíduo se torna um ser humano. O aspecto histórico-particular é problemático no sentido de que é uma formação no interior de uma sociedade de classes. E, junto com isso, temos uma formação genérica e outra diferencial (por classe, sexo, etc.).

Esse processo de socialização é também um processo de individuação, ou seja, de formação da individualidade. O indivíduo é constituído socialmente, mas isso ocorre no conjunto complexo de relações sociais que são distintas. Essa distinção é derivada da inserção específica e única de cada indivíduo no interior da sociedade. O processo histórico de vida de um indivíduo é

singular. E isso proporciona para tal indivíduo sua singularidade psíquica (VIANA, 2011), ou, em outras palavras, sua individualidade ou personalidade. O processo de formação social do indivíduo na sociedade moderna é marcado pela socialização (infância), ressocialização (juventude) e desenvolvimento (maturidade)¹.

Assim, o processo de formação é algo amplo e complexo, que remete para o processo de formação social do indivíduo e formação intelectual (mental), que são coisas inseparáveis. A formação social é totalizante: intelectual, ética/moral, sentimental, relacional (coletiva: civil, cívica, profissional). Esse processo complexo assume formas distintas em sociedades distintas e por isso é necessário entender que ela tem um duplo caráter: universal e histórico-particular.

Para entender o processo de formação na sociedade moderna, o que, por sua vez, é fundamental para compreender os dilemas da educação na contemporaneidade, é necessário compreender tal sociedade. Não poderemos, obviamente, desenvolver aqui uma análise da sociedade capitalista. A essência da sociedade capitalista, que é o modo de produção capitalista, já foi abordada por Marx (1988), bem como diversos pensadores ajudaram a compreender algumas de suas características. A sociedade capitalista tem como determinação fundamental o modo de produção capitalista, que caracterizada pela produção e apropriação de mais-valor, o que constitui as duas classes sociais fundamentais dessa sociedade, o proletariado e a burguesia. O proletariado produz mais-valor e a burguesia extrai mais-valor e assim acumula capital e acaba controlando o processo geral de produção e reprodução das riquezas. Ao lado dessas duas classes sociais fundamentais emergem diversas outras subsidiárias (burocracia, intelectualidade, subalternos, camponeses, etc.). A produção de mais-valor ocorre através da produção de mercadorias² e isso gera um processo de mercantilização das relações sociais (VIANA, 2016). Este processo contém diversos outros elementos e gera diversas consequências, o que não será possível abordar aqui, mas que é um pressuposto de toda análise que virá a seguir.

Um elemento da sociedade moderna, no entanto, é importante para analisar o processo de formação na contemporaneidade. Trata-se do conceito de sociedade civil. Esse termo já foi

¹ Esse é um processo típico da sociedade moderna, pois nas sociedades pré-capitalistas não existe o processo de ressocialização, ou seja, a juventude, que é uma criação do capitalismo devido o processo de formação da força de trabalho (VIANA, 2014; VIANA, 2015). Esse processo foi percebido por alguns autores, tal como a necessidade de “entrada na vida” para se tornar um “adulto-padrão” (LAPASSADE, 1975) ou como a escola é fundamental no processo de formação da juventude enquanto grupo social (AVANZINI, 1980).

² A produção de mercadorias existiu antes do capitalismo, mas não era produção de mais-valor. A produção de mais-valor é a forma especificamente capitalista de produção de mercadorias (VIANA, 2009).

abordado por toda uma tradição filosófica, desde os contratualistas (HOBBS, 1983; LOCKE, 1978; ROUSSEAU, 1987) até Hegel (1990), e por outros pensadores, como Marx (1983) e Gramsci (1988). Por questão de espaço, não poderemos retomar tal discussão, mas tão-somente apresentar a nossa concepção de sociedade civil. Entendemos que uma sociedade é formada pelo modo de produção dominante e modos de produção subordinados (no caso do capitalismo, o modo de produção capitalista como dominante e alguns outros como subordinados, como o modo de produção camponês, artesão, cooperativo, latifundiário, etc.) e formas sociais, o que Marx denominou “formas jurídicas, políticas, ideológicas” e ficou popularizado como “superestrutura”. Essas formas sociais podem ser privadas ou estatais (VIANA, 2007). Denominamos “sociedade civil” as formas sociais privadas, ou seja, aquilo que engloba a família, as igrejas, os partidos, as formas de consciência dos indivíduos fora das relações de trabalho e aparato estatal, etc.

O indivíduo é formado no conjunto das relações sociais. Logo, o processo de formação individual se dá no conjunto da sociedade. Porém, a formação que ocorre no âmbito do trabalho, na nossa sociedade, é um processo geralmente secundário. A formação do indivíduo ocorre inicialmente na sociedade civil (família, por exemplo). A formação que ocorre no âmbito político também é posterior. Geralmente, o indivíduo passa pela socialização (família, escola, comunidade, etc.) e pela ressocialização (ensino técnico e superior, etc.), para depois adentrar ao mundo laboral e político.

Assim, a formação individual e mental ocorre no âmbito familiar e escolar (e vai se deslocando paulatinamente do familiar para o escolar, o que se percebe com a entrada cada vez mais cedo das crianças nas escolas). A família, como um espaço de educação inicial, cumpre uma função fundamental no sentido da humanização, através da educação sentimental e formação do ser social. A escola é outra instância fundamental e sua colaboração com a formação se dá através do saber básico, especializado, profissional, repassando os valores dominantes, a moral dominante. O seu significado é outro, pois a escola é voltada para a reprodução social, tal como vários autores apontaram (Bourdieu e outros), e como reproduz uma sociedade fundada na divisão de classes, então reproduz suas contradições e lutas.

No âmbito da sociedade civil há um elemento fundamental que ajuda a explicar o processo de formação: a sociabilidade capitalista. Essa é marcada pelo processo de mercantilização, burocratização e competição social (VIANA, 2008) e isso é um dos elementos básico da formação social dos indivíduos no capitalismo. É na sociedade civil que se reproduz a hegemonia (valores,

ideias, etc.) e exigências sociais (trabalho e obrigações sociais). Portanto, a sociedade civil e a sociabilidade capitalista são fundamentais para explicar o processo de formação na sociedade moderna.

O Estado é outro elemento fundamental para explicar a formação na sociedade e moderna. Ele tem todo um aparato cultural, bem como aparato educacional, que interfere diretamente na formação dos indivíduos. Ele interfere indiretamente na sociedade civil através da legislação e outros processos. Assim, o Estado tem as instituições estatais de educação, o controle burocrático via ministérios da educação efetivada nas escolas particulares, tem uma política cultural determinada e que atinge a população, entre diversos outros elementos que o tornam um dos pilares da formação social dos indivíduos no capitalismo.

Assim, todo este processo de socialização, ressocialização e desenvolvimento na sociedade capitalista são marcados por um conjunto diversificado de instituições, relações, etc., que não pode ser separado de determinada hegemonia que se estabelece em determinado momento, impondo determinados valores, concepções, etc., que atinge distintamente as gerações. Contudo, há também um processo de conflito dentro da sociedade moderna. As duas classes sociais fundamentais geram dois campos antagônicos que vivem em luta e em certos momentos históricos revelam o antagonismo e nesse processo é outra fonte de formação social do indivíduo. Devido à questão de espaço não desenvolveremos isso aqui, mas é preciso alertar que, especialmente para o proletariado, a luta de classes é elemento fundamental para seu processo de formação.

Por fim, é importante destacar que a formação social do indivíduo tem uma forma e uma finalidade. A forma, no caso da sociedade moderna, é burocrática e ocorre em diversos lugares, tais como as escolas (instituições burocráticas), sociabilidade capitalista, etc. O controle é fundamental. E ele é fundamental por causa da finalidade dessa formação: a reprodução da sociedade capitalista. Para o indivíduo, isso aparece sob a forma de interesses pessoais (definidos por essa sociedade e que significa integração nessa sociedade, tal como mercado de trabalho, ganhar competição social, etc.) e que significa um processo de reforço da reprodução do capitalismo.

Uma coisa é o que é a formação no capitalismo, outra coisa é o que ela deveria ser. O que deveria ser depende dos valores e interesses de quem indica o dever-ser. Ela deveria ser uma autoformação individual e coletiva. Sem dúvida, isso aponta para a crítica da sociedade existente e o projeto de uma nova sociedade, pois esse processo é impossível no interior do capitalismo. Então a forma assumida pela formação deveria ser a autoformação. E sua finalidade deveria ser a

emancipação (no capitalismo) e o desenvolvimento onilateral (na sociedade autogerida). Ou seja, a finalidade da formação no capitalismo deve apontar para a emancipação, sendo que esta luta já anuncia o desenvolvimento onilateral, mas parcialmente, e a finalidade da formação na futura sociedade pós-capitalista (autogestão social) é o desenvolvimento onilateral, ou seja, do conjunto das potencialidades humanas.

Após esta discussão mais geral para contextualizar a perspectiva da qual partimos, passamos agora a tratar da formação na contemporaneidade. Os elementos gerais apontados anteriormente continuam válidos e explicando o processo de formação na sociedade capitalista. Contudo, a sociedade capitalista não é estática, ele mantém sua essência, mas muda sua forma. Esse processo, numa perspectiva crítica, é explicado através da sucessão de regimes de acumulação (VIANA, 2009; VIANA, 2015; ORIO, 2014; BRAGA, 2013). Cada fase da sociedade capitalismo corresponde a um regime de acumulação³ e este gera um processo de mutação cultural⁴.

A sociedade contemporânea é caracterizada justamente por ter instaurado um novo regime de acumulação. O regime de acumulação integral (VIANA, 2009; VIANA, 2015; ORIO, 2014; BRAGA, 2013) é instaurado nos anos 1980 no capitalismo imperialista, mas alguns de seus elementos constitutivos começam a se esboçar antes. Esse processo teve na rebelião estudantil de maio de 1968 um ponto de partida, pois a derrota da luta de estudantes e trabalhadores franceses fez emergir uma contrarrevolução cultural preventiva (VIANA, 2009)⁵. Essa contrarrevolução cultural preventiva gerava ideologias que produziam uma despolitização das críticas realizadas no período anterior. Assim, a crítica do cotidiano capitalista e da razão instrumental, por exemplo, se tornaram a crítica do cotidiano e da razão fora da totalidade da sociedade capitalista, marcado pela recusa da totalidade. Essa recusa da totalidade significava, no fundo, uma reusa do marxismo que emerge nesse momento, que retoma a radicalidade do pensamento de Marx e outros. Ela assume a forma de

³ Um regime de acumulação é constituído por uma determinada forma assumida pelo processo de valorização (organização do trabalho), forma estatal e forma de exploração internacional. Assim, se tivermos o regime de acumulação conjugado de 1945 até o final dos anos 1970, ele foi caracterizado pelo fordismo (processo de valorização), Estado integracionista, mais conhecido como de “bem estar social” ou “keynesiano” (forma estatal) e expansão do capital oligopolista transnacional, mais conhecido como “multinacionais” (forma de exploração internacional). A partir dos anos 1980 há mudança nesses elementos, gerando um novo regime de acumulação, fundado no toyotismo (processo de valorização), neoliberalismo (forma estatal) e hiperimperialismo (forma de exploração internacional).

⁴ Essa mutação cultural assume a forma de “renovação hegemônica”, instituindo um novo paradigma e novas ideologias filiadas a ele.

⁵ Essa derrota ocorreu também em diversos outros países, como Itália e Alemanha, apesar de não ter atingido a força e a radicalidade que teve na França. A derrota, no entanto, não foi total, pois as lutas operárias na França e Itália continuaram com relativa força até início dos anos 1970.

“história em migalhas”, recusa das “metanarrativas” (LYOTARD, 1993) ou da teoria (FOUCAULT, 1989), etc.

É nesse contexto que vai emergir um novo paradigma hegemônico: o subjetivismo. Se durante o regime de acumulação conjugado o paradigma hegemônico era o reprodutivista, com seu caráter holista, objetivista, formalista, etc., expresso em ideologias como o estruturalismo, funcionalismo, “teoria” dos sistemas, etc., o novo paradigma enfatiza o subjetivismo, recusa a totalidade, etc. Emergem novas ideologias que reproduzem tal paradigma, como o pós-estruturalismo, multiculturalismo, estudos culturais, ideologia do gênero, etc.

É nesse contexto que emerge uma nova política cultural do Estado capitalista após 1980. A política cultural do Estado capitalista é um dos pilares para a constituição do novo paradigma, tal como se observa nos Estados Unidos e outros países. No entanto, organismos internacionais, como especial destaque para a UNESCO. Fundações (internacionais e nacionais), CIA (Central de Inteligência Americana), entre diversas outras, são fortes fontes de produção e reprodução dessa política cultural e renovação hegemônica. Assim, as políticas governamentais e, mais especialmente, o capital comunicacional inicia esse processo de reproduzir e popularizar o novo paradigma hegemônico.

Um elemento que ocorre junto com esse processo é o desenvolvimento tecnológico. O processo de desenvolvimento tecnológico gera uma mercantilização crescente da tecnologia, que se inicia com vídeos-games e outros aparelhos e ganha um salto com os computadores e celulares, com todos os acessórios. Nesse contexto, a internet é uma novidade que parece ser benéfica ao permitir o desenvolvimento da comunicação. No entanto, a internet oferece uma falsa democratização. A falsa democratização da internet se revela em diversos aspectos. O primeiro deles é que ela permite um acesso à informação como nunca antes visto na história da humanidade. Contudo, nem todos têm acesso à internet. Os mais pobres estão excluídos do acesso à internet ou possui um acesso precário (em alguns lugares públicos, no trabalho, etc.). Da mesma forma, nem todos têm a mesma qualidade de acesso à internet (pois ela é mercantilizada e depende de planos de conexão pagos que varia de acordo com o poder aquisitivo dos indivíduos, bem como com máquinas distintas – celulares/computadores mais potentes ou com mais recursos são mais caros e a população com menos recursos utilizará aqueles com mais velhos, usados, ou com menos potência e recursos).

Esses problemas remetem para a questão das classes sociais e suas formas diferentes de acesso à internet. No entanto, há um outro problema relativo à internet. É que o conjunto de

informações disponíveis na internet não é acessado da mesma forma pelos indivíduos de diferentes classes sociais, entre outras divisões sociais. Há um acesso seletivo. E o processo de acesso relativo possui múltiplas determinações, tais como o poder aquisitivo. Mas mais do que o poder aquisitivo há outro grave problema: a falta de informação. A sociedade contemporânea é rica em distribuir informação, mas é pobre em fornecer formação. Num mundo de milhões de informações disponíveis, é necessária formação intelectual para escolher o que procurar, onde, como, com quais critérios. Os sites mais acessados são aqueles vinculados com o capital comunicacional (“indústria cultural”, tais como as redes de TV, grande jornais e revistas, etc.), grandes empresas, celebridades, etc. O grau de formação é tão precário na contemporaneidade que é possível ver professores doutores reproduzirem sites de notícias falsas (são sites de humor que noticiam coisas falsas, mas como se fosse algo sério e verdadeiro), demonstrando que a quantidade enorme de informação e a rapidez das “trocas informativas” são acompanhadas por formação precária, acriticidade, etc. Em outras palavras, de nada adianta ter em seu computador todo acervo da produção cultural da humanidade, se não tem formação para realizar as escolhas, separar o falso do verdadeiro, o que é de alta qualidade do que é de baixa qualidade, do que é justo ou injusto, do que é original e do que é cópia, etc.

E no interior das redes sociais temos um processo no qual todos podem manifestar suas opiniões, sejam sobre as coisas mais inúteis e corriqueiras, até as questões políticas, morais, sociais e financeiras da qual pouco se sabe, seguindo acriticamente correntes de opiniões vigentes ou a que é predominante. É nesse contexto que alguns autores vão colocar a questão da reprodução das opiniões problemáticas que qualquer um pode divulgar nas redes sociais (ECO, 2017). A internet reproduz a sociedade capitalista. Ela reproduz também suas divisões, contradições, lutas, etc., mas o predomínio é da hegemonia burguesa, seja sob uma ou outra forma (conservadora, progressista, etc.).

Da mesma forma, há um processo de manipulação nas redes sociais por parte de seus proprietários. O facebook, por exemplo, é um manipulador e influenciador de muitos usuários, sob várias formas. Além disso, a superficialidade, a rapidez, a pressa, são outros processos que acompanham o uso da internet e que vem dificultando o processo de formação. Assim, alguns críticos da internet colocam a questão da superficialidade e dos efeitos dela sobre os indivíduos (CARR, 2017).

Esse processo é reforçado, no entanto, por um outro fenômeno. O novo paradigma hegemônico, subjetivista, gera uma recusa da teoria, da razão, etc., o que cria um conjunto de concepções anti-intelectualistas, individualistas, irracionistas, que servem de justificativa para a não-formação, a negação da leitura, etc. Ao lado disso, interesses e oportunismos reforçam discursos sobre “vivência” e “lugar de fala”, para citar apenas dois exemplos, que apontam para um fortalecimento da má formação sob a máscara da recusa da formação. O subjetivismo reinante aliado com as redes sociais e as novas possibilidades de trocas comunicativas gera um processo crescente de expansão de um certo “autismo intelectual”, seja individual ou coletivo, no qual a comunicação com os que pensam diferente se torna uma incomunicação.

É nesse contexto que temos os impasses contemporâneos no que se refere ao problema da formação. Os principais impasses da formação na contemporaneidade são os seguintes: a) Excesso de informação e precariedade na formação; b) Excesso de autoconfiança e precariedade em esforço e reflexão; c) Excesso de moralismo e precariedade de ética; d) Excesso de politização despolitizada e precariedade de politização real; e) Manutenção da hegemonia burguesa e lutas internas (conservadorismo versus progressismo).

O primeiro desses impasses já foi discutido aqui, que é o excesso de informação em contraste com a precariedade da formação e por isso dispensa mais comentários. O excesso de autoconfiança e precariedade em esforço e reflexão é algo incentivado pelo paradigma subjetivista, mas também é reforçado pela educação burocrática e desinteressante e outros processos sociais. O excesso de moralismo é um desenvolvimento mais recente da sociedade capitalista, na qual via internet e redes sociais, as pessoas começaram a fazer o discurso de “politizar a vida privada” e, no fundo, o que fizeram foi “moralizar”, pois isolam a vida privada da história e do conjunto de relações sociais que a explica, bem como troca a compreensão pelas “receitas” que são verdadeiras normas de conduta, desde o “politicamente correto” ao “politicamente incorreto”, duas faces da mesma moeda. O moralismo (e o pseudomoralismo, mais conhecido como “falso moralismo”, que o acompanha) é artificial e imposto socialmente, expressando determinados interesses de classe e outros derivados. A moral é distinta da ética (VIANA, 2000), pois esta apresenta coerência entre os valores fundamentais do indivíduo e suas ações reais, enquanto que a moral é um produto social e histórico que nem sempre se fundamenta na coerência entre discurso e prática.

O excesso de politização é expresso não somente por querer “politizar a vida privada”, retirando ela da totalidade e, por conseguinte, despolitizando-a, mas também por trazer um discurso

político falso, frágil, sem fundamentação e desenvolvimento. Assim, tudo virou “comunista” (segundo os conservadores) ou “fascista” (segundo os progressistas), duas formas de despolitizar supostamente “politizando”. A manutenção da hegemonia burguesa e do paradigma subjetivista que lhe acompanha e suas lutas internas, especialmente entre progressistas e conservadores, tal como se vê nos partidários e críticos da “escola sem partido” é prejudicial ao processo de formação, pois apenas querem mudar ou manter as regras do jogo e não acabar com o jogo. A questão é quem e como vai doutrinar ao invés de se repensar a educação escolar de forma ampla e discutir a questão fundamental da qualidade, do seu significado social, das contradições e desigualdades, etc. É outro processo de politização despolitizada.

Como resolver esses impasses? Como resolver o dilema do alto grau de desenvolvimento tecnológico e indivíduos cada vez mais infantilizados para utilizar tal tecnologia? A superação desses impasses e do dilema que está relacionado com eles é o abandono do passadismo e do presentismo. Esse processo vale para todos os processos sociais e deriva de um projeto de sociedade. Segundo Berger (2015, p. 218), “os projetos passadistas e presentistas são variados e possuem divisões internas (além da oposição entre eles), o que é comum na sociedade moderna”, um quer voltar ao passado e o outro quer manter o presente. No entanto, existe outro projeto, o futurista, pois este “rompe com as amarras do passado e do presente”. Assim, a solução dos dilemas e impasses da formação na contemporaneidade remete a uma formação para o futuro.

Uma formação para o futuro traz a necessidade de ampliar o processo de formação intelectual e revalorar a teoria, a autoformação (e não autodeformação)⁶. Uma nova sociedade só pode emergir através de um grau elevado de desenvolvimento cultural e a teoria é fundamental nesse processo. A razão, desde que não seja a instrumental (ligada ao processo de reprodução do poder e do capitalismo) deve ser revalorada, pois ela tem um significado fundamental para o desenvolvimento da humanidade, para a superação do obscurantismo. Além disso, a superação da

⁶ Sobre autoformação e sua relação com a transformação social e a instauração de uma nova sociedade, cf. Rodriguez (2014). O processo de formação e seu caráter fundamental para a constituição de uma nova sociedade é destacado nesse artigo. E isso é perceptível também quando se trata da questão da planificação na sociedade autogerida: “É por isso que, sem cair no utopismo, é preciso realizar reflexões hoje sobre a sociedade do futuro, pois permitirão aqueles que estiverem envolvidos, já possuir elementos, ferramentas mentais, para poder pensar o novo e realizá-lo com maior precisão e facilidade, além de contribuir para dificultar uma contrarrevolução por causa da presença dessas dificuldades. A formação intelectual é fundamental desde hoje para o sucesso da revolução autogestionária” (WILLIAMS, 2015, p. 41). Uma sociedade superior pressupõe um desenvolvimento superior da consciência. Portanto, nada mais contraditório certas correntes políticas, devido influência do paradigma subjetivista, desvalorar a teoria e a formação intelectual e cair no pragmatismo e praticismo.

incomunicação só pode ocorrer via razão. Da mesma forma, é preciso recuperar a necessidade de arte, teoria, produção intelectual significativa e não meramente mercantil, modismos, etc. A mercantilização da arte e sua decadência contemporânea (tal como se vê no caso exemplar da música), o controle burocrático e mercantilização da produção intelectual em geral, são processos que devem ser combatidos e formas alternativas de criação intelectual (teórica, artística, etc.) devem ser produzidas.

Esse processo todo deve ser realizado ao lado da autoformação. Em outras palavras, a reavaliação da teoria, da arte, etc., tem que ser realizada via um processo de autoformação individual e coletiva, o que significa que não se trata de reproduzir os modismos e concepções hegemônicas e sim desenvolver um processo de pensamento crítico e produção intelectual engajada no sentido da transformação total das relações sociais existentes. Os obstáculos para essa mutação de valores e processo de autoformação são por demais evidentes, mas faz parte da luta cultural e é condição para redirecionar uma sociedade que caminha rumo ao barbarismo no sentido de ir para o caminho do futuro e da libertação humana.

Em síntese, é fundamental ampliar a autoformação individual e coletiva, no sentido de lutar pela transformação social, que, uma vez realizada, permite uma autoformação coletiva e individual plena numa sociedade autogerida. Esse é um meio de buscar superar os impasses e dilemas da formação contemporânea, mas deve ser num sentido crítico, rompendo com a hegemonia e ideias dominantes, o que significa uma luta do indivíduo contra ele mesmo (interesses pessoais, formação anterior, etc.), o que deve ser acompanhado pela necessidade de compreensão que isso só se mantém se o objetivo final, a transformação radical e total das relações sociais, for o fio condutor do processo de autoformação. Esse processo também deve ser coletivo, através da articulação de diversos indivíduos buscando sua autoformação individual e em colaboração com eles a autoformação coletiva. Ao lado disso, a luta pela transformação da escola e da educação escolar, no sentido de uma pedagogia autogestionária, de ampliação do pensamento crítico, etc., são outros elementos dessa luta mais ampla, que é a luta cultural pela constituição de uma nova sociedade.

Referências bibliográfica

AVANZINI, Guy. *O Tempo da Adolescência*. Lisboa, Edições 70, 1980.

BERGER, Patrick. Movimentos Sociais, Futuro e Utopia. *Revista Marxismo e Autogestão*. Ano 02, num. 03, jan./jun. 2015.

- BRAGA, Lisandro. A Teoria do Regime de Acumulação Integral. *Revista Conflictio Social*. Ano 06, num. 10, Jul./Dez. 2013.
- CARR, Nicholas. O Google Está nos Tornando mais Estúpidos? Disponível em: <http://informecritica.blogspot.com.br/2008/01/o-google-esta-nos-tornando-estupidos.html> Acessado em 01/12/2017.
- ECO, Umberto. A Conspiração dos Imbecis. Disponível em: <http://informecritica.blogspot.com.br/2008/01/a-conspiracao-dos-imbecis-umberto-eco.html> acessado em 01/12/2017.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 8.ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, A Política e o Estado Moderno*. 6ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- HEGEL, G. W. *Princípios da Filosofia do Direito*. Lisboa: Guimarães, 1990.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. In: Col. Os Pensadores. 3ª edição, São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- LAPASSADE, Georges. *A Entrada na Vida*. Lisboa, Edições 70, 1975.
- LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 4ª edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- MARX, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl. *O Capital*. 5 vols. 1, 3ª Ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- ORIO, Mateus. O desenvolvimento capitalista na sucessão de regimes de acumulação. *Ciências Humanas*. Revista da Faculdade Estácio de Sá. Goiânia SESES-Go. Vol. 02, nº 09, 126-139, Jul. 2013/Jan. 2014.
- RODRIGUEZ, Leon. Autogestão e Formação. *Revista Marxismo e Autogestão*. Ano 01, Num. 01, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/15rodriguez1/69> Acessado em 08/12/2014.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Col. Os Pensadores. 4ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1987.
- VIANA, Nildo. *A Consciência da História – Ensaios sobre o Materialismo Histórico-Dialético*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Achiamé, 2007b.
- VIANA, Nildo. *A Dinâmica da Violência Juvenil*. 2ª edição, São Paulo: Ar editora, 2014b.
- VIANA, Nildo. *A Filosofia e sua Sombra*. Goiânia: Edições Germinal, 2000.
- VIANA, Nildo. *A Mercantilização das Relações Sociais*. Modo de Produção Capitalista e Formas Sociais Burguesas. São Paulo: Ar Editora, 2016.
- VIANA, Nildo. *Estado, Democracia e Cidadania*. A Dinâmica da Política Institucional no Capitalismo. 2ª edição, Rio de Janeiro: Rizoma, 2015.
- VIANA, Nildo. *Introdução à Sociologia*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VIANA, Nildo. *Juventude e Sociedade*. Ensaios sobre a Condição Juvenil. São Paulo: Giostri, 2015.
- VIANA, Nildo. *O Capitalismo na Era da Acumulação Integral*. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.
- VIANA, Nildo. *Universo Psíquico e Reprodução do Capital*. Ensaios Freudo-Marxistas. São Paulo: Escuta, 2008.
- WILLIAMS, Marc. Autogestão e Planificação. *Revista Marxismo e Autogestão*. Vol. 02, num. 04, jul./dez. de 2015. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/8williams4/323> acessado em 28/12/2015.

RAÍZES EPISTÊMICAS DO MAL ESTAR DA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Pedro Gomes Neto (UFG/FE)

Email: phelel50@gmail.com

Resumo:

O texto a seguir enfoca os dilemas da formação na contemporaneidade, retrocedendo a alguns conceitos cunhados na modernidade moderna, como contributo à tese aqui defendida. O novo conceito de razão, a sobreposição do viés lógico formal ao da veracidade, a morte da metafísica tradicional e a edificação da metafísica do eu, a impossibilidade do discurso sobre o verdadeiro e seu deslocamento à validação de discursos, a morte do homem e o solo a partir do qual o sujeito se estabelece. Esses são alguns conceitos pelos quais a pergunta sobre a formação na contemporaneidade toma relevo. Este escrito pretende apresentar o abandono da formação integral do homem em prol de um processo formativo no qual o homem não tem espaço. O solo a partir do qual a derrocada da formação, em diversos dos seus níveis, se instaura, se assenta no subsolo da concepção ontológica e metafísica estabelecida na modernidade moderna. O que significa que a inversão do olhar ao ser para o foco no ente gerou não somente uma teoria, mas, e principalmente, um novo mundo, uma nova forma de se viver. Essa nova maneira de se conceber e viver se deslocou da formação do ser ao ente, da qualidade à quantidade, gerando o mundo imagético e virtual, o que impacta diretamente na concepção de contemporânea de formação. Este escrito levanta estes problemas como forma de contribuir ao debate sobre as noções de formação na contemporaneidade.

Palavras-Chave: formação. Sujeito. Lógico. Metafísica. Ontologia.

Introdução O surgimento do sujeito e a conversão da filosofia em lógica abriram o espaço para a derrocada da formação integral do homem, iniciada por Platão, especificada mais ainda pela teoria do sínolo aristotélica. Do novo conceito razão, edificado na modernidade moderna, inicialmente estabelecido por René Descartes (1596-1650), à morte da metafísica tradicional e a edificação da metafísica do eu, cunhada por Immanuel Kant (1724-1804), a morte do homem e a edificação de um olhar lógico formal deslocou o viés da educação do processo formativo do ser ao ente, o que acentuou o começo dos dilemas da formação na contemporaneidade. A reflexão que se segue recoloca a discussão do princípio onto-lógico do saber ao perguntar a que ponto os construtos teóricos da modernidade moderna contribuíram para o resultado proposto nas entrelinhas do tema dessa mesa redonda: problemas da formação na contemporaneidade. Ao invés de elencar problemas da contemporaneidade referentes à formação, o texto a seguir dá um passo a traz e se pergunta pelo emergir da morte do homem, como o solo a partir do qual a derrocada da formação do ser se deslocou ao ente, em seus aspectos quantitativo, aleatório, informativo e superficial, abrindo espaço para noções de formação que minimizam tudo que é relativo ao ser-sendo.

Em um primeiro momento desse escrito pretendo focar o surgimento do sujeito e o emergir da morte do homem. E o faço de forma distinta daquela anunciada por Michel Foucault, em sua obra *As palavras e as coisas*, ao descrever o resultado que gerou o nascimento das ciências humanas, no século XIX, para emergir do princípio espiritual no qual ela foi germinada, o século

XVII. Nesse sentido elenco duas filosofias que, em meu ver, inauguraram a morte do homem: o cartesianismo cartesiano e o hobbesianismo. Em um segundo momento, enfoco a filosofia crítica como o deslocar o olhar da veracidade ao da validade, convertendo o mundo do ser ao do ente, ou da formação em nível fenomênico. Estes pilares filosóficos marcam, em meu ver, o começo dos dilemas contemporâneos acerca da formação, o que tentarei provar que se trata de falsos princípios a partir dos quais a formação se converteu, gerando, obviamente, falsas concepções e ações, para refletir sobre alternativas contemporâneas ao processo formativo.

1. Razão, artificialidade e formação

Descartes inicia a sua obra *Discurso do método* (1996, p. 65 e 2000, p. 29) com um novo conceito de razão, o que nos anuncia o deslocar de uma concepção cosmológica pré-formada, representada pela *Physis* ou por Deus, para outra época na qual ao homem cabe dar sentido e traçar a finalidade a ser alcançada. Afirma Descartes (1996, p. 65 e 2000, p. 29) que a razão tem o poder de distinguir o verdadeiro do falso⁷, o que desloca o princípio universal do saber ao âmbito da particularidade do Eu, enquanto aquele que se torna ciente daquilo que é e existe. Essa tese, deslocada da obra cartesiana, e restrita ao âmbito cognoscente, distorceu o discurso de Descartes, reduzindo-o ao aspecto cognoscente, o qual marca tanto uma escolha para o mundo emergente, quanto uma falsa concepção de um pretense dualismo no começo do ser e do saber cartesiano. Essa marca deslocada ou inverídica que nos é transmitida desfigura ou minimiza erroneamente a filosofia cartesiana em prol de uma cultura dicotômica. Essa herança distorcida que nos chegou implicou diretamente na concepção formativa que ainda hoje persiste em nossas escolas. Constantemente se escuta que Descartes foi o pai da distinção entre sujeito e objeto, o que propiciou o nascimento da distinção entre teoria e prática. Trata-se de uma meia verdade. O princípio gnosiológico e ontológico da filosofia de Descartes não é o cogito, mas Deus. Esse deslocamento teórico equivocado, promovido por pessoas interessadas em estimular o novo mundo emergente, cunhou certa concepção de formação danosa à cultura ocidental.

Para Descartes, o princípio gnosiológico se remete ao princípio ontológico. Em diversas de suas obras, Deus não aparece como condição do pensamento humano. Na Quarta Parte do *Discurso*, Descartes afirma que Deus é um Ser perfeito que é e existe. No artigo 14 da obra

⁷ “... la puissance de bien juger, et distinguer le vrai d’avec le faux, que est proprement ce qu’on nomme le bon sens ou la raison ...”

Principes, está escrito que se pode demonstrar haver um Deus, apenas porque a necessidade de ser e de existir está compreendida em a noção que temos dele. Na exposição da obra *Objections et réponses*, Descartes demonstra que a idéia de Deus contém o conjunto de todas as perfeições, e visto que a existência é uma perfeição, conclui-se daí que a existência é própria da idéia de Deus. Portanto, pode-se afirmar que Deus existe. Alquié (1986, p. 12) assevera que o absoluto ou Deus aparece no fim, depois da ciência e da reflexão que descobre o cogito. Mas ele se encontra no fim porque também está no começo, o que o torna princípio do mundo e do eu, embora, Deus só possa ser atingido a partir do mundo que se abre ao homem.

No entanto, a apresentação mais geral que se tem da filosofia cartesiana aponta Descartes como o filósofo que anunciou o surgimento do sujeito ou do eu pensante. E daí se infere que o princípio da filosofia cartesiana está assentado no Eu. Não se trata de uma afirmação equivocada em seu todo, mas é bom recolocá-la de maneira distinta. O princípio cognoscente é o Eu, porque Deus, antes do Eu, colocou nele a possibilidade de fazer o bom uso da razão ao distinguir o verdadeiro do falso. Mas não foi essa a compreensão que nos legaram da filosofia de Descartes. O que nos sobrou, depois que a cultura ocidental usou o cartesianismo em seu bel prazer, foi a necessidade da edificação de uma mundo entificado, no qual o homem cede lugar ao sujeito. Este, por sua vez, aparece marcado pela subjetividade do pensamento, e a formação deve se ater à consciência ou ao refinamento do pensamento, emergindo daí a sua inutilidade prática. Pode-se perceber essa crítica ao se ler a obra humeana. Hume (1973, p. 129) considera haver uma filosofia certa e abstrusa ou racional que representa o senso comum com cores mais belas, mas não é mais do que ilusão perigosa. Isso se deve, afirma Hume, ao fato dela não ter proveito à praticidade da vida social. Trata-se de um mundo desenhado com belos contornos e profundidade em suas dissertações, mas vazio em relação ao âmbito da utilidade. É filosofia encantadora, mas inócua. Ela se torna elemento de debate e de reflexão, mas são esquecidas na nossa vida prática.

Emerge outro olhar que se verticaliza ao ente, ao fazer; trata-se da cultura da mão, da produção, da quantificação, da medida, do cálculo, enfim, de tudo que denota a extrinsidade do valor. Perdeu-se a noção de valor intrínseco da formação integral, oriunda da *Paidéia* grega clássica, deslocando-a à fenomenalidade do ente. Qual brincadeira de criança, elegeu-se os opostos, a qualidade ou a quantidade. G. W. F. Hegel (1770-1831) tentou demonstrar a necessidade de se filiar, por um princípio onto-lógico, a qualidade e a quantidade, ou promover uma síntese suprassumida da qualidade e da quantidade. Sua expressão maior nesse tema se encontra na noção de trabalho. Trata-se do desejo refreado, momento pelo qual o escravo/servo se exterioriza ao

formar (*formieren*) a natureza, ao mesmo tempo em que nele, e por ele, se realizar o seu formar (*bilden*) cultural. No último parágrafo da dialética da dominação e servidão, da obra *Phänomenologie des Geistes*, Hegel (1952, p. 149-50) afirma que “Ohne das Bilden bleibt die Furcht innerlich und stumm, und das Bewußtsein wird nicht für es selbst. Formiert das Bewußtsein ohne die erste absolute Furcht, so ist es nur ein eitler eigener Sinn; denn seine Form” (“**Sem o Formar (Ohne das Bilden)**), permanece o medo como interior e mudo, e a consciência não vem-a-ser para ela mesma. Se a consciência se **Formar (Formiert)**, sem esse medo absoluto primordial, então será apenas um sentido próprio vazio”, [grivo meu]. Essa asseveração hegeliana nos indica que o formar se refere tanto ao aspecto intelectual, cultural (*bilden*) quanto à transformação da natureza ou o formar (*formieren*), que envolve matéria. Vale a pena observar que no vernáculo alemão, o verbo se escreve com inicial minúscula, mas Hegel substantiva os dois verbos, *Bilden* e *Formieren*, o que significa que ele está se referindo à formação humana em busca do seu reconhecimento.

Essa redação de Hegel é endereçada tanto à metafísica tradicional quanto à metafísica do Eu. A primeira não supõe história e se mantém por um mundo ideal, no qual o ser não encontra guarida na fenomenalidade, a não ser como princípio. Na segunda, o sujeito se estabelece, mas a atenção se desloca do absoluto ao eu, e o saber se põe em nível fenomenal, validado, mas não veraz. Hegel edifica uma nova metafísica dialética, na qual a formação tem papel preponderante.

A crítica de Hegel se endereça, principalmente, a Immanuel Kant (1724-1804) e aos kantianos de sua época, mas percebe-se que antes de Kant, Thomas Hobbes (1588-1679) elabora uma primeira tentativa teórica de fundamentação do princípio lógico do saber, o que impacta diretamente em sua concepção de educação, resultado do processo formativo. Hobbes aponta tanto a necessidade de autodeterminação do sujeito na busca de compreensão de si quanto à fragilidade humana em uma vida isolada. Esta, por sua vez, só se articula em forma de sociedade quando todos os homens cederem a um terceiro os seus direitos a tudo e a todos. Em estado de natureza, todos os homens têm direito a tudo e a todos. Como filhos de Adão, todos os homens herdaram o mundo; este lhes pertence, mas em determinados momentos em que os homens se destinarem à realização de seus desejos, pode ocorrer determinadas situações nas quais os bens não serão suficientes a todos eles. Nesse momento nascerá a guerra entre os homens. Para evitar a guerra, e viver em paz, Hobbes indica que os homens abram mão de seus direitos a tudo e a todos, e os cedam a um terceiro, o soberano, o rei. Esse momento nos apresenta o surgimento da artificialidade. Por não resolverem os seus próprios problemas, os homens abrem mão dos seus direitos e os transferem a

um terceiro, um artifício, cuja tarefa será a de controlar a possibilidade de uma morte iminente. Esse projeto que se anuncia sutilmente na obra hobbesiana toma corpo em nossa cultura, principalmente porque Hobbes desloca o discurso metafísico ao lógico.

A necessidade de autodeterminação e de carência humana, em relação à natureza, cimenta o que Hobbes entende por ensino e formação. De um lado, o homem moderno é livre, o que significa, para Hobbes, ausência de impedimentos externos, de outro lado, mediante as sensações, promotoras do movimento cerebral, pelo qual advêm o conhecimento e a paixão e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem, o homem precisa conhecer. A natureza, por sua vez, se mantém à revelia humana, mas ela é fonte pela qual o homem dá sentido a si mesmo e ao mundo no qual ele se encontra, e visa suas finalidades. O ensino estende a natureza – como elaboração mental – à compreensão humana de si e da realidade, permitindo aos homens transmitir aos seus pares suas compreensões. De forma que a finalidade do ensino é possibilitar ao homem o encontrar-se corretamente – de forma lógica – na imanência natural, determinante ao sujeito. Nesse sentido, Hobbes desloca o olhar metafísico ao formal, assenta o princípio lógico do saber na particularidade do sujeito, e a formação ao âmbito cognoscente. A dicotomia entre sujeito e objeto no campo do saber fortalece tanto o papel do agente cognoscente como doador de sentido quanto descreve um ensino como transmissão de conteúdos.

Hobbes junta *a posteriori* o sujeito e a natureza em pressupostos lógicos pelos quais a universalidade da ciência é resultante da particularidade dos sujeitos unidos por uma convenção formal. A verdade é reduzida a construto mental na correspondência entre denominações. O homem é concebido como sujeito cognoscente, e o ensino se converte em formação conceitual de um agente artificial. A união formal entre a diversidade de opiniões é lógica. O homem se converte em máquina-desejante. O ensino se altera em transmissão cognitiva, na qual o homem cede lugar ao sujeito. Na esteira lógico formal do discurso hobbesiano, Kant edificará, em outros termos, a conversão da filosofia em lógica, o que assentará definitivamente o conceito de formação na primazia da contemporaneidade, deslocando-o ao âmbito do ente.

2. Fenomenalidade e formação

Coube a Kant a edificação sistêmica tanto da redução da natureza ao sujeito cognoscente quanto da elaboração de um saber fenomenal, alterando o conceito de metafísica e de ontologia. Para Kant, todo conhecimento humano é racional ou histórico. Os conhecimentos racionais são deduzidos de princípios, baseados em princípios. Os conhecimentos históricos não

têm em si a possibilidade do conhecimento, pois são derivados de fatos. A filosofia é conhecimento por simples conceitos, e ela deve caminhar por máximas. Máxima é o princípio interno de escolha, e deve determinar: as fontes do saber humano, a extensão do seu uso possível e útil, e os limites da razão, do qual advêm as seguintes perguntas kantianas: o que posso saber (metafísica)? O que posso fazer (moral)? O que posso esperar (religião)? Quem é o homem (antropologia)?

Nesse sentido, a metafísica é situada em nível lógico. Sua base é a razão, e emprega-se o juízo apodítico para pensá-la. Em outros termos: a metafísica pode ser pensada a partir de conceitos necessariamente verdadeiros, desde que lógicos. A verdade deixa de ter aquela tônica de transcendente, e passa a assumir o sentido de determinação lógica pelos sujeitos da ação. A verdade se transforma em conceito estabelecido pelos homens, e se distancia das metafísicas anteriores à de Kant. Nesse sentido, Kant destrói a metafísica tradicional e edifica uma nova metafísica. Ela é deslocada do âmbito da *physis* e de Deus para ter como base a razão humana. Transforma-se em algo que pode ser pensado pelos critérios estabelecidos pela ontologia. Esta, por sua vez, se converte em teoria da possibilidade de todo conhecimento possível, e aquela, resultado do pensamento.

Está em questão a noção de princípio, o que, para Kant, pertence à lógica. De forma que um princípio lógico é aquele da relação entre conhecimentos, fornecendo a conexão entre um conhecimento e outro. Daí a necessidade de Kant retornar às categorias aristotélicas para criticá-las e alterá-las, exatamente porque elas não são suficientes nem adequadas. Princípio é aquilo por força do qual é posto algo diverso, define Kant. De forma que o conceito de princípio está assentado no conceito de relação. Mas o princípio tem que ser entendido como algo necessário, ou pelo princípio da modalidade e pelo conceito de necessidade, ou pelo juízo apodítico⁸. Princípio é aquilo do qual uma coisa procede de forma necessária. Trata-se de causa necessária de um efeito. A consequência é determinada por Kant como dependente de um princípio. Somente Deus é independente. A ligação entre princípio e consequência é de dois tipos: nexos de subordinação e nexos de coordenação. Trata-se de relação. Esta também o é de dois tipos: de ligação e de oposição: reuni ou supera, inclui ou exclui. Todos eles requerem um princípio. Este pode ser um princípio lógico ou

⁸ Apodítico é o que é demonstrado e não pode ser contestado. Um juízo apodítico é aquele no qual a proposição é universal e necessária, tanto faz que ela seja afirmativa ou negativa. Caso a proposição seja universal ou particular possível (negativa ou afirmativa, trata-se de um juízo hipotético. Mas se a proposição for universal ou particular dependente de acontecimentos ou de circunstâncias trata-se de um juízo disjuntivo.

um princípio real. O princípio lógico é aquele por força do qual alguma coisa pode ser posta ou tirada em função do princípio de identidade (analítico ou independente da experiência). O princípio real é aquele por força do qual uma coisa pode ser posta ou tirada, mas em função de um princípio de causalidade (sintético ou dependente da experiência). De forma que o conceito de princípio lógico é aquele que, quando é apresentado, põe alguma outra coisa segundo o princípio de identidade. Trata-se de princípio analítico, independente da experiência. O princípio real é conceito sintético (dependente da experiência), no qual há termos opostos, e possibilita um terceiro termo. Causa é princípio real de alguma coisa.

O que possibilita todo conhecimento é a razão, de forma que todo objeto se situa no âmbito da razão, inclusive a metafísica como objeto de reflexão. A Revolução metafísica kantiana assentou-se em certa concepção ontológica revolucionária em relação à tradição filosófica clássica. A ontologia é premissa para a metafísica. Em sua obra *Vorlesungen über Metaphysik und Rationaltheologie*, Kant dedica parte significativa de sua redação em discernir metafísica de ontologia. Embora pressuposta na ordem de sua exposição, a metafísica é parte anterior à ontologia. A metafísica é o sistema da filosofia pura; é para Kant indicação de uma ciência que ultrapassa os limites da natureza, ou o conjunto de todos os objetos da experiência. Diferentemente da Física, a metafísica é filosofia da natureza, dependente de princípios a priori. Ela é necessária, e tem como base a razão. Esta é incapaz de satisfazer-se com conceitos empíricos. Enfim, segundo Kant, a metafísica é a ciência do que está para além do conhecimento sensível.

A metafísica kantiana passa pelo crivo da ontologia. Esta, por sua vez, é ciência dos entes, ou doutrina geral dos seres, ou doutrina elementar de todos os conceitos que meu intelecto não pode ter senão a priori. É doutrina do ser, mas não em seu sentido de existência ou coexistência natural, mas no a priori de sua possibilidade. De forma que a ontologia kantiana, mais do que ciência do ser, é doutrina do objeto do conhecer, não do ser em si mesmo; ela é teoria dos fundamentos que tornam possível o seu conhecimento. A ontologia, concebida dessa forma, é sistema de condição a priori do conhecimento, de maneira tal que a realidade se torna lógica, e não empírica. Daí ser a ontologia kantiana ciência sistemática do possível. Se, de um lado, a metafísica kantiana é ciência do que está além do mundo sensível, tendo como fonte a razão humana, por outro, a ontologia de Kant é o sistema das condições a priori ou dos conceitos puros cuja realidade é lógica e não empírica. Se a metafísica é filosofia da natureza dependente de princípios a priori, a ontologia executa esse papel de examinar como são possíveis conhecimentos a priori. Desse modo, há um deslocar de busca da verdade à fundamentação de discurso válido.

A metafísica kantiana passa pelo crivo de sua ontologia, que a limita. A revolução metafísica que Kant elaborou é bem delimitada. Ela consiste em deslocar a ontologia que aborda o ser, ou considerações sobre os seres, às condições de possibilidade em que se move o ser ou os seres. Kant rompe com a tradição léxica ontológica e a desloca para o âmbito das condições de possibilidade de objetos de conhecimento. Em outros termos, na vertente eclética Greco romana, Kant põe em questão não a verdade, mas a validade do discurso. Embora tenha anunciado o númeno, ao mesmo tempo o coloca como afastado, bem como o considera algo que se destina à contemplação, e não à sua determinação. Ocorre um deslocamento da verdade à validade do discurso metafísico. À ontologia caberia esse papel de fornecer as condições de todo conhecimento possível. Isso porque o conhecimento fica reduzido ou limitado aos fenômenos. Nesse sentido, Kant se filia ao dualismo moderno vigente em sua época e, embora revolucionário, assenta a sua metafísica no âmbito da validade de discursos.

3. Conclusão: princípio onto-lógico e formação

Estão assentados os pilares a partir dos quais se torna possível refletir sobre os dilemas da formação na contemporaneidade. A necessidade de retornar a alguns conceitos cunhados na modernidade moderna nos é importante para a tese aqui defendida de que muitos dos problemas que envolvem a formação e a educação na atualidade estão assentados em princípios onto-lógicos que merecem a nossa devida atenção. São eles: a conversão do homem em sujeito, a inversão do discurso real ao formal e lógico, e a concepção de uma verdade metafísica afastada da realidade, e impossível de ser conhecida.

Mesmo não correspondendo às pretensões dos pensadores aqui citados, o que deles nos foi acentuado, ou o que deles escolhemos é o princípio ao qual devemos retornar para que se possa perguntar: quando na modernidade moderna nos sentimos livres, e formamos o nosso mundo, o que teria acontecido conosco para que tantos horrores nos acometessem? No que foi que erramos ou qual passo em falso a nossa formação se enveredou para que cometêssemos tantos equívocos?

Neste texto quis argumentar que a redução do homem a sujeito cognoscente, tese edificada por Descartes, a sobreposição da validade à veracidade, hobbesiana e kantiana, e a compreensão de que o conhecimento só pode se referir ao mundo fenomênico, cunhada decididamente por Kant, nos legou uma concepção de formação desastrosa. Assentada na validade de discursos, informacional, no argumento validado por premissas que logicamente se articulam, mas destituídas de conteúdos humanos, do processo formativo que se preocupa com o formal não

podia gerar nada mais do que o mundo imagético e virtual no qual nos encontramos. Alguém deve estar pensando: e daí? Qual contribuição se torna possível? Rever os princípios a partir dos quais a formação se encontra assentada, o que nos foi gerado desde a modernidade moderna, e alterá-los para uma formação que se suponha a necessidade da alteridade, do reconhecimento das pessoas dispostas ao saber, de uma dialeticidade efetiva nas relações sociais, de uma formação veraz, e não lógico formal, enfim do *humano demasiadamente humano*. Penso ser essa a tarefa atual: inverter o solo epistêmico no qual, desde o século da liberdade humana, a formação esteve assentada.

Referências bibliográficas

- ALQUIÉ, Ferdinand. **A filosofia de Descartes**. 2ª ed. Lisboa: Presença, 1986.
- ABRANTES, Paulo. **Imagens de natureza, imagens de ciência**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Papyrus Ciência).
- DESCARTES, René. **Discours de la méthode**. Paris: Flammarion, 2000.
- _____. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- _____. “Tratado do homem”. In: MARQUES, Jordino. **Descartes e sua concepção de homem**. São Paulo: Loyola, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paul: Martins Fontes, 1985.
- HEGEL, G.W.F. **Phänomenologie des Geistes**. Hamburg: Felix Meiner, 1952.
- HOBBS, Thomas. **Elementos do direito natural e político**. Porto: Resjuridica, [s.d.].
- HUME, David. **Investigações Sobre o Entendimento Humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- GOMES, Pedro Neto. “Thomas Hobbes: natureza e ensino”. In: Anais do IV EDIPE – *Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino: para uma realidade complexa, que escola, que ensino?* Goiânia: CEPED, 2011. Disponível em: [HTTP://www.cepel.ueg.br](http://www.cepel.ueg.br). ISSN 22361596.
- JACOB, François. **A Lógica da Vida: uma história da hereditariedade**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1983.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.
- KOYRÉ, Alexandre. **Études Galiléennes**. Paris: Hermann, 1966.
- _____. **Estudos de História do Pensamento Científico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Brasília: UNB, 1982. (Col. Campo teórico).
- LORENZEN, Max-Otto. **Metaphysik als Grenzgang**. Hamburg: Felix Meiner, 1999.
- MONOD, Jacques. **O Acaso e a Necessidade: ensaio sobre a filosofia e a biologia moderna**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- TERNES, José. **Michel Foucault e a Idade do Homem**. Goiânia: UCG; UFG, 1998.

AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA.

Milene do Amaral Ferreira Vicente – SME-Goiânia

milenevicente74@gmail.com

Pr^a Dr^a Sandra Valéria Limonta Rosa - PPGE- FE/UFG

sandralimonta@gmail.com

Resumo

No ano de 2015 a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia alterou a organização das Escolas Municipais de Tempo Integral, reestruturando tanto a forma quanto o conteúdo do trabalho docente. O professor passou a desempenhar seu trabalho em tempo integral, em apenas uma instituição e com condições específicas. Nesse contexto, esta pesquisa buscou compreender os significados e sentidos do trabalho docente nessa realidade concreta. O caminho escolhido para essa apreensão se deu por meio de coleta de dados em pesquisa de campo; revisão bibliográfica acerca da historicidade da educação e da escola de tempo integral no Brasil e na rede pública municipal de educação de Goiânia; apropriação dos movimentos contemporâneos de reordenamento do trabalho docente com vistas a reestruturação produtiva do capital e análise documental da Secretaria Municipal de Goiânia referentes as orientações e determinações legais no âmbito pedagógico e organizacional. A análise de dados se deu com a sistematização de Núcleos de Significação (AGUIAR, 2009; AGUIAR e OZZELA, 2006; 2013), o que permitiu apreender que o trabalho docente em tempo integral, em uma instituição com atendimento em tempo integral, revela que a alteração da atividade dos docentes em seu conteúdo e forma implicam na formulação de discursos que apontam para relações integrais e processuais de ensino e de aprendizagem. Contraditoriamente, a atual condição de trabalho docente, por um lado, foi descrita como propícia para a realização de atividades humanizadoras dos docentes; por outro, revelou o desequilíbrio entre o tempo de trabalho e o de não trabalho, próprio da sociabilidade capitalista, que dificultam modos de ser e viver omnilaterais.

Palavras-chave: Escola Pública de Tempo Integral; Trabalho Docente em tempo integral;

Em 2015 a Rede Municipal de Educação de Goiânia reestruturou as escolas de tempo integral e alterou o trabalho docente tanto em sua a forma como em seu conteúdo. O professor passou a trabalhar em tempo integral, em uma única instituição, desenvolvendo o currículo obrigatório e também os processos que visam ampliar e aprofundar, em uma perspectiva crítica, a formação das crianças.

O objeto de estudo dessa pesquisa, o trabalho docente em tempo integral nas escolas municipais de tempo integral (EMTI) tornou-se realidade somente há 2 anos (2015-2016). Por se tratar de mudanças recentes, o objeto de pesquisa foi tomado no âmbito da ideação, dos significados e sentidos dados pelos professores ao trabalho nessa realidade e não quanto à efetivação desses sentidos nos processos de ensino e aprendizagem. E o problema que orientou essa pesquisa foi apreender que significados e sentidos dos professores, quanto ao trabalho docente, constituído na atual forma/conteúdo das EMTI.

Ainda que evidenciados os discursos (representações) acerca do trabalho docente, é preciso considerá-los como significados apreendidos na relação aberta e dialética entre a sociedade, a materialidade da existência, os modos estruturais de produzir a existência e o indivíduo, com plenas condições de pôr-se e repor-se, mediado pelos instrumentos culturais. Portanto, esses discursos (representações do real) podem expressar o estado reificado da consciência do docente ou consciências modificadas, uma vez que enquanto humanos a atividade produtiva, as relações sociais e a própria subjetividade humana nos constituem e transforma.

A relevância dessa pesquisa reside na possibilidade de compreender o trabalho na particularidade da EMTI, que também é histórico e determinado pelas relações de produção da existência. Torna-se fundamental compreender esse movimento do real devido a mesma expressar novas unidades concretas que interferem na totalidade social, implicando transformação de significados e sentidos acerca do trabalho docente.

Com o intuito de analisar não só o produto, o produtor, mas também “as relações sociais que permeiam esse processo de produção” (MARX, 2009, p. 245), o objeto de estudo foi mediado pelas produções acadêmicas e sínteses já apreendidas acerca da verdade do objeto; por análises de documentos da SME (textos pedagógicos orientadores, diretrizes organizacionais, programas para as EMTI, propostas político-pedagógicas) que abrangeram o período de existência das EMTI (2005-2016); por meio de pesquisa de campo (entrevistas semiestruturadas, coletivas ou individuais, com professores, gestores e coordenadores - 21 entrevistas no total, feitas em 11 das 22 instituições); por 85 (37% do total de professores das EMTI) questionários (questões objetivas e discursivas); por observação participante em planejamentos coletivos, registrados em diário de campo; e entrevistas com os gestores da SME.

As entrevistas foram feitas com professores regentes e coordenadores pedagógicos, nas unidades escolares escolhidas para garantir a diversidade das diferentes realidades: a faixa etária de crianças atendidas pelas instituições campo (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental); a localização das instituições campo (centralizadas e periféricas); com alta e baixa demanda de requerimentos e efetivação de matrícula; escolas com número de turmas diferentes e diferentes coletivos de professores; contemplando instituições de todas as Coordenadoria Regional de Ensino.

Os dados por si só, isolados, não revelam a verdade do objeto, portanto, com a intenção de captar além da “aparência enganadora das coisas” (MARX, 2012, p. 109), os dados foram analisados a partir de Núcleos de Significação. Estes se constituem apreendendo-se as Zonas de

Sentido, que são desvelados num movimento de captar as recorrências, ausências e contradições dos discursos acerca do objeto (AGUIAR, 2009). Esse método de análise manifesta a realidade material contida na ideação dos sujeitos, manifestando os significados que mediam a consciência e criam os sentidos (AGUIAR, 2009).

As condições materiais para o trabalho docente representam uma singularidade na Rede, pois os professores das EMTI têm planejamentos coletivos diários, individual semanal, formação continuada e a permanência em uma única instituição.

Quadro 1 - Trabalho Docente nas EMTI

Dados	2015-2017
1. Tempo de permanência na instituição	Dois turnos 40 horas semanais No mínimo 28h e no máximo 32h em sala de aula
2. Atividades fora da sala de aula	Mínimo de 4 horas semanais Destinadas ao planejamento individual e ao acompanhamento pedagógico individualizado
3. Organização do professor	Coletivo único em tempo integral Todos são responsáveis pelo currículo obrigatório e pelas Atividades Específicas, conforme projeto formativo estabelecido pela escola
4. Formação continuada	Em horário de trabalho Fora ou dentro da escola
5. Planejamento coletivo	Diários, sem a presença dos alunos: de 16:00 às 17:20 Todo o coletivo de professores + 10 dias no ano (nos dois turnos), na mesma instituição

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa e análise documental (GOIÂNIA, 2016).

O objeto de estudo exigiu a incursão na historicidade da educação e da escola de tempo integral no Brasil e no Município de Goiânia, suas determinações políticas, econômicas e sociais, compreendendo os elementos que permaneceram e os que constituíram, dialeticamente, formas mais desenvolvidas da escola de tempo integral.

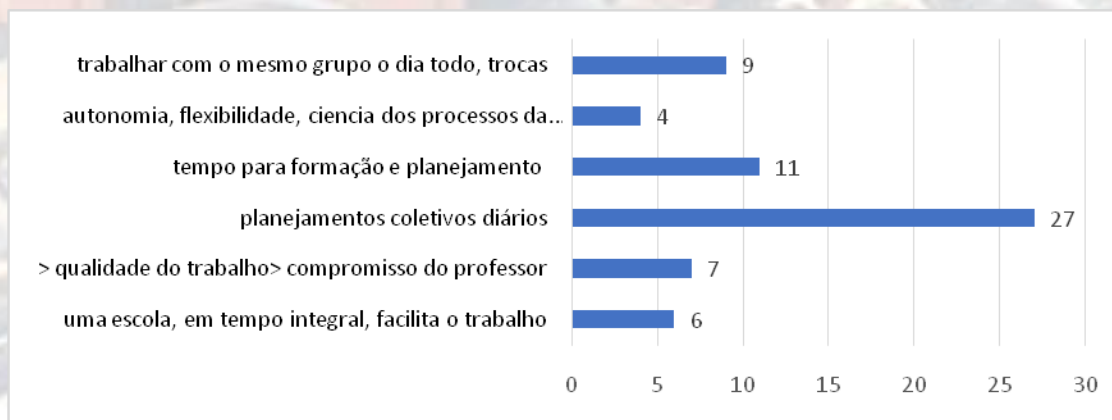
Dos elementos que permaneceram estão o dualismo educacional que define o tipo de escola conforme a classe a que pertence o aluno; a dicotomia pensar/fazer que impõe fossos profundos para a assimilação da totalidade dos conhecimentos e da própria realidade em si; a centralidade das políticas de atenção integral da criança e, em relação inversa, a desvalorização dos conhecimentos culturais universais, secundarizando o ensino.

No percurso de conhecer o objeto de estudo, com e pela historicidade, apreendeu-se o crivo de precariedade nas políticas públicas educacionais de Estado em âmbito nacional, como marca histórica na efetivação de mudanças. Pois primeiro se põem as mudanças e somente depois se observa as condições para efetivá-las. A exemplo da reforma paulista de 1920, que instituiu e propagou o modelo de escola mínima (CAVALIERE, 2003), empobrecendo a escola pública, reduziu-a e enfraqueceu-a com a justificativa de ampliar as vagas no ensino fundamental, propondo soluções que mais geraram problemas e estabeleceram parâmetros mínimos para a educação pública.

As formas contemporâneas da atividade laboral em sua universalidade (HARVEY, 2013; ANTUNES, 2009) e na particularidade do trabalho docente, oriundas da reestruturação produtiva do capital, desvelam processos de proletarização e precarização do trabalho. No âmbito da formação para a docência, essas formas conformam a formação inicial e continuada, focando-se em conhecimentos instrumentais e imediatamente úteis para capacitar o professor a desenvolver tarefas múltiplas e simples, criativas, mas não criadoras (EVANGELISTA e TRICHES, 2014; EVANGELISTA e SHIROMA, 2003), com currículo preestabelecido impingindo limites ao pensamento críticos do docente.

Frente aos dados da pesquisa de campo foi possível verificar que, no âmbito das possibilidades, essa realidade material do trabalho avança por representar movimentos contra hegemônicos. Com mais tempo para as atividades inerentes à docência, com demandas que podem provocar tomada de consciência, devido à autonomia e a necessidade de se criar caminhos para uma educação integral crítica. Outros sentidos apreendidos referem-se à viabilidade de um trabalho coletivo, em unidade, com momentos para discussões, o que parece se opor aos processos de proletarização do mundo do trabalho. Conforme afirmaram os professores, tanto nos questionários como nas entrevistas, é possível um trabalho mais coeso e coerente.

Gráfico 5 - Impactos positivos ao trabalho docente nas EMTI



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Enquanto os processos de proletarização técnica e a precarização (OLIVEIRA, 2004) impõem caminhos para a simples execução de tarefas, parciais (*como* fazer o pré-determinado), o trabalho docente em tempo integral apresenta um potencial inverso, ainda que marcado pelo modo de produção capitalista que visa produzir valor de troca e não valor de uso (KUENZER e CALDAS, 2009).

A função da ampliação do tempo nas EMTI exige autonomia e fortalecimento do trabalho docente como lugar de decisões coletivas, de ações orientadas a processos contínuos de ensino, conscientes das necessidades individuais de aprendizagem e do desenvolvimento humano. Essa exigência se consubstancia na proposta político-pedagógica exposta a seguir.

Quadro 1 - Organização das EMTI (2015)

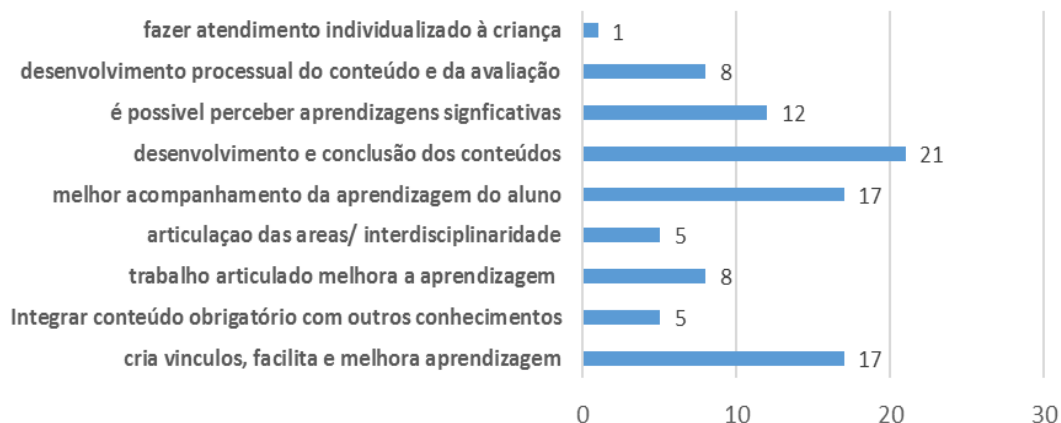
	Organização das EMTI (2015)
Organização curricular	Trabalho com o currículo obrigatório e com Atividades Específicas ao longo do dia de trabalho, distribuídas nos dois períodos do dia, seguindo os critérios: Currículo obrigatório – 4 a 5 horas diárias Atividades Específicas – 1 a 2 horas diárias
Elementos a serem considerados no trabalho com o currículo (obrigatório e Atividades Específicas)	Os conhecimentos devem ser trabalhados de maneira a explicitar: Conceitos; significados sociais e histórico; a articulação com outros conhecimentos; ações e técnicas; linguagens; relevância social; outros conhecimentos que o constituem; entre outros.
Atividades através das quais se propõe os movimentos formativos	Interligar e integrar movimentos formativos que possibilitem: Experimentação e pesquisa científica; Cultura e artes; Esporte e lazer; Tecnologias da comunicação e informação; Afirmção da cultura dos direitos humanos;

	Promoção da saúde; Preservação do meio ambiente
Recursos didáticos para desenvolvimento do currículo nas EMTI	Roda de leitura; seminários; parada literária; dramatizações; pintura; vídeo; fotografia; vivências; saraus; pesquisa e produções em ambientes virtuais; atelier; aulas expositivas dialogadas; varal de poesias; experimentação; festivais; brincadeiras; contação de história; atividades manuais; desenho; roda de leitura; jogos; rádio escolar; entre outras.
Tempo de permanência do educando	9 horas 7h às 16h

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos SME (GOIÂNIA, 2016)

Diante das exigências apresentadas, os significados e sentidos expressados pelos professores revelaram, ao menos no âmbito do discurso, impactos no trabalho pedagógico em si. Ou seja, no tocante ao ensino os professores declaram que é possível desenvolver melhor os conteúdos, acompanhar e perceber as aprendizagens significativas.

Gráfico 8 – Sentidos do trabalho docente - ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

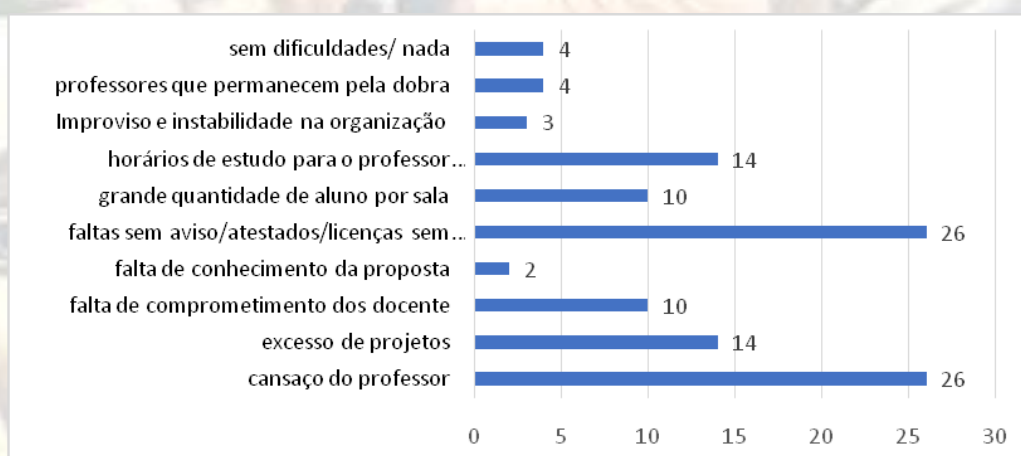
Confrontando as formas de trabalho proletarizadas e precarizadas e a realidade particular do nosso objeto de estudo, o trabalho docente em tempo integral nas EMTI expressa o desequilíbrio entre o tempo de trabalho e o tempo livre, de não trabalho. Por melhores que possam ser as condições, permanece a imposição estrutural do atual modo de produção capitalista, na qual o tempo livre é insuficiente para **ser** humano, para viver outras coisas e produzir trabalho criativo e realizador.

É sabido que o trabalho produtivo no capitalismo é externo aos processos de realização e criação humana, não contribui na humanização por meio do trabalho, em intercâmbio com a natureza e outros humanos, voltado ao bem comum (MARX, 2013). Essa condição estrutural gera

processos de estranhamento do homem com sua produção laborativa e, em consequência, também profundos processos de não reconhecimento do produto do seu trabalho, do outro, de sua classe e de si, conforme apontou MARX (2015).

Prova disso é o indicativo de que o cansaço é apontado como dificultador do trabalho em 30% dos questionários, recorrente também em todas as entrevistas. Como podemos verificar na sistematização dos questionários a seguir.

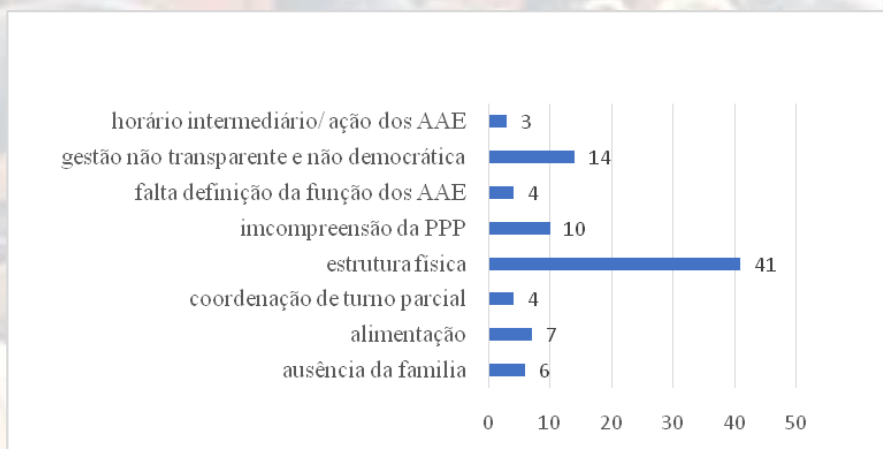
Gráfico 4 - Dificultadores do trabalho docente nas EMTI



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os limites impostos ao trabalho docente em tempo integral nas EMTI são revelados nas condições inadequadas de estruturas físicas, mencionados como dificultador do trabalho em 41 dos 85 questionários. Os elementos infra estruturais mais reclamados foram a falta de chuveiros e a falta de lugar adequado ao descanso das crianças. Contraditoriamente, não foram citados nos questionários os espaços eminentemente pedagógicos, como ambiente informatizado e bibliotecas. Foi ainda possível evidenciar nas observações participantes e nas entrevistas que há pouco uso desses espaços, movimentos que exigem outros instrumentos de pesquisa e mais tempo para sua compreensão. No entanto, é no mínimo curioso a grande reclamação por espaços básicos, primários, ligados aos momentos não pedagógicos e o valor secundário dado aos espaços pedagógicos disponíveis.

Gráfico 10 - Núcleo de Significação Escola – Dificultadores do trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Outros elementos também foram citados como: material de consumo e de recursos para desenvolver projetos (citado em 21 questionário). Esses elementos exibem as marcas da precariedade da escola pública brasileira e as políticas públicas educacionais de Estado. Uma história que revela as mudanças sem que se tenha as condições para efetivação dos objetivos que requerem as mudanças. Um modelo de atuação na qual as alterações antecedem a criação das condições para efetivar-se os objetivos almejados, perpetuando a lógica da escola mínima (CAVALIERE, 2003).

Apreendeu-se que as condições parciais de trabalho nas EMTI, que causam ausência de professores, revelam, por um lado, a precariedade administrativa da gestão central em prover as substituições por licenças médicas. Por outro, os movimentos de auto precarização dos docentes, por ausências injustificáveis que geram problemas de relacionamento no coletivo de professores. O ponto nevrálgico a ser destacado tem relação direta com o desequilíbrio do tempo de trabalho e o tempo livre, implicando a falta de tempo disponível para questões cotidianas e imprevistas.

Gráfico 3 - Determinantes para condições parciais de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Os avanços e os limites postos na recente organização das EMTI, expõem uma categoria que optamos em chamar de incoerência na totalidade. Essa categoria revela a contraposição entre os diversos elementos que constituem a totalidade dessa realidade concreta. Revela a incongruência entre a concepção político-pedagógica que se pretende e as condições administrativas para efetivação da mesma, impondo precariedade.

Essa categoria revela no âmbito da gestão um esforço parcial em potencializar a educação pública, braços da SME que não trabalham em sintonia, sem coerência e unidade. Tão importante quanto ter condições de tempo para atividades essencialmente da docência, de estudo e formação, também o são as questões das condições físico-estruturais e de pessoal para o trabalho.

No movimento do real, em meio a humana forma de fazer a história, pelos sentidos e contrassentidos, pelas múltiplas tensões, é bem possível que o retrato dessa organização das EMTI e as demandas do trabalho docente apresente ainda grande potencial de perpetuar a lógica de manutenção da estrutura social. No entanto, optamos em pensar e fazer como Gramsci (2005, p. 382).

[...] de resto, você mesmo viu que eu não estou abalado, desanimado e nem deprimido. Meu estado de espírito é tal que mesmo que já fosse condenado à morte continuaria tranqüilo e até mesmo, na noite anterior à execução, talvez estudasse uma lição de língua chinesa. [...] Parece-me que em tais condições [I Guerra], prolongada durante anos, e com tais experiências psicológicas, o homem deveria alcançar um grau máximo de serenidade estoica, e adquirir a convicção profunda de que ele tem, em si mesmo, a fonte das próprias forças morais, de que tudo depende dele, de sua energia, de sua vontade, da férrea consciência dos fins que se propõe, e dos meios que emprega para realizá-los — a ponto de jamais desesperar, e não cair nunca mais naqueles estados de espírito — vulgares e banais — a que se chamam pessimismo e otimismo. Meu estado de espírito sintetiza esses dois sentimentos e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas um otimista com a vontade.

Ainda que insuficientes, é possível acreditar que as mudanças de conteúdo/forma do trabalho docente na particularidade das EMTI representem possibilidades de, contraditoriamente, encontrar aberturas para a construção de uma realidade propícia ao pleno desenvolvimento humano, por meio de relações justas, nas quais todos serão livres do crivo do capital para autonomamente escolher os caminhos com potencial de emancipação.

A efetivação das possibilidades expressas nos sentidos do professor que trabalha em tempo integral, nessas condições específicas, não de ser motivo para futuras pesquisas, mais profundas e abrangentes, capazes de apreender importantes incoerências e contradições reveladas no âmbito da práxis docente. Contudo, é possível vislumbrar um caminho contra hegemônico,

contrário a máxima banalização do trabalho docente pelas mínimas condições de ser e se tornar cada vez mais humano, no e pelo trabalho.

Nesse movimento do real, apesar de todo pessimismo da razão, a contradição abre as possibilidades não só para posturas desistentes, mas também para movimentos de resistência (CALDAS E KUENZER, 2009), que impulsionem posicionamentos contra hegemônicos e reverberando em contra internalizações (MÉSZÁROS, 2005).

Referências Bibliográficas

AGUIAR, W. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. (Org.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. – 2ª ed., 10ª reimpr. rev. e ampl. – São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

CAVALIERE, A. M.. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar o país. In: EVANGELISTA, O. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 068, de 19 de novembro de 2014. Altera o Capítulo IV – Escola de Tempo Integral/Escola Rural das Diretrizes de Organização do Ano Letivo para o Triênio 2012-2014, aprovado pela Portaria SME Nº 55, de 17 de novembro de 2011. Prefeitura de Goiânia: SME, 2014b.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Resolução n. 128, de 26 de dezembro de 2016. Goiânia: Conselho Municipal de Educação. 2016.

GRAMSCI, A. *Cartas do Cárcere*, V. 1, Civilização Brasileira, 2005.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 24. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

_____.; CALDAS, Andréia. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. – Campinas, SP: Papius, 2009.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo fundamental do capital*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. *Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria do sr. Proudhon*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Manuscritos econômicos filosóficos de 1844*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

A REINVENÇÃO DA CULTURA ESCOLAR PELA CRIANÇA

Neide da Silva Paiva – SME - Goiânia

neidepaivapaiva@bol.com.br

Resumo

Na capacidade de superação e na contradição que compõem as relações sociais de diferentes grupos que constituem a escola, acontecem mudanças educacionais, tanto decorrentes de questões conservadoras quanto da postura de vanguarda. Definir as relações entre cultura e educação é complexo. Há a exigência histórica da compreensão de cultura e de educação, a primeira concebida como acumulação cristalizada da experiência humana, e a segunda como recepção de uma herança da tradição ativa. Forquin (1993) propõe uma função específica para a escola: a preservação de dados fundamentais da cultura humana por meio da cultura escolar. Paro (2011) afirma que cada nova geração se apropria da cultura histórica e essa apropriação é a educação. Cavaliere (2007) assegura que o contexto histórico é constituído pelo tempo físico e social no conjunto de relações entre diferentes dimensões. A realidade que a criança da escola de tempo integral vive em sua rotina escolar é um cotidiano reinventado. Ireland (2007) aponta que os motivos e a disposição de cada criança em se movimentar são individuais, singulares. Muito do comportamento das crianças não é autorizado; elas criam formas de ocupar os espaços e tempos no ambiente escolar. A promessa da superação dos problemas, frente às demandas do capitalismo enfrenta os limites da escola em responder e superar essa promessa. A ampliação do tempo escolar da criança não se apresenta como suficiente, pois a realidade revela saberes compartimentados, enquanto que os problemas se mostram multidisciplinares.

Palavras-chave: Cultura escolar, Criança, Limites.

A criança como ser completo

A infância recebe estímulos incessantemente de forma rápida e descartável, e o brinquedo reflete essa inquietação. No entanto, ainda é no brinquedo e no brincar que a criança reinventa o seu mundo, transformando o fragmentado, o múltiplo, em singular.

As crianças utilizam o brincar e o brinquedo como movimento de liberdade, tempo “livre”, na medida em que “re”-inventavam a organização escolar institucionalizada. Benjamin (1994) retrata a superficialidade da realidade social, no século XX traduzida por meio do brinquedo. Descreve um período de descartáveis. No campo da infância, a homogeneização dos objetos e a substituição acelerada destes por uma versão mais potente conferem a fragmentação da memória, do brincar.

De acordo com Larrosa (2004), na sociedade de consumo também encontramos objetos distintos que são elaborados, fabricados, arquitetados para crianças: roupas, brinquedos, decoração de quartos, entre outros. Na indústria cultural não é diferente: é possível selecionar músicas, filmes, peças teatrais, espetáculos de modo geral. No contexto atual da sociedade capitalista existem explicações relativas à infância, na psicologia, na sociologia, na pedagogia, na medicina e em outras áreas do conhecimento. O “conhecedor” na área específica faz afirmações em livros, revistas,

programas de televisão no ambiente acadêmico, nas salas das universidades; porém não há consenso no conceito de infância.

A infância, entendida como algo outro, não é o que já sabemos, mas nem tampouco é o que *ainda* não sabemos. [...] O que *ainda* não sabemos não é outra coisa além do que se deseja medir e anunciar pelo que sabemos, aquilo que se dá como meta, como tarefa e como percurso. (LARROSA, 2004, p. 2).

O autor provoca a inquietação, a incerteza do que pensamos e sabemos em relação à infância, coloca em suspensão o poder e o saber do adulto quanto a responder pela criança ou fazer por ela, como se esta não elaborasse de forma racional sua forma de ver, pensar e se relacionar no e com o mundo. O autor sugere pensar que, à medida que os questionamentos de investigador sobre essa temática acrescentassem menos conclusões e mais audição, mais escuta a experiência da criança como outro, e menos respostas, os nossos saberes talvez ganhassem dimensão da iniciativa de conhecer; não de quem tem o poder da enigmática infância, mas talvez de nos aproximarmos desses “seres estranhos dos quais nada se sabe [...] e que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2004, p.2).

Em Benjamin (1994) e Larrosa (2004) a criança é reconhecida como alguém que pensa, age e “re”-inventa sua infância. Ela é apresentada como enigma, como o outro e como movimento, uma vez que as crianças conseguem ir além da superficialidade cultural e social impostas a elas.

As estratégias e metas, com as leis e projetos educacionais, intensificam medir e avaliar uma série de fatores que envolvem a criança e a infância sem considerar estudos científicos de Silva, Barbosa e Kramer (2008); Francischni e Campos (2008); Delgado e Muller (2008), dentre outros, que apresentaram resultados de pesquisas com crianças, os quais muito contribuem na compreensão da infância.

Sarmiento (1997) afirma que estudos com crianças contribuem para outra forma de interpretar importantes realidades por elas experienciadas. “Permite descortinar uma outra realidade social, (...). O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” Sarmiento (1997, p. 8).

Num processo contínuo nas esferas política, social, econômica e cultural, a pesquisa com crianças na perspectiva da educação apresenta fundamentos que ultrapassam os aspectos biológicos do desenvolvimento humano. Conforme Cruz (2008, p. 11) “Trabalhos desvelando falsas ideias de criança e a infância como fenômenos “naturais” tem mostrado que esses conceitos são construções históricas e sociais, (...) marcados pelas relações econômicas e, portanto, de classe”. “A

escola é o espaço em que é mais reprimida a cultura da infância” (CRUZ, 2008, p.18). Por séculos, deliberações relativas à infância foram desenvolvidas e interpretadas estabelecendo a ideia de criança como ser incompleto. A Psicologia muito contribuiu para diminuir essa compreensão, mas “em geral, são realizadas pesquisas *sobre* crianças e não *com* crianças” (CRUZ, 2008, p. 12).

Há que se considerar uma sociedade pensada e construída por e para adultos, uma relação adulto-criança perpassa pela relação de poder, porém é ético respeitar “o querer participar por parte delas” (LEITE, 2008, p.123). “Numa sociedade marcadamente adultocêntrica, (...) trazer a criança ao palco do diálogo e buscar estabelecer com ela uma parceria implica, de antemão, transgredir com o estabelecido (...)” (LEITE, 2008, p. 122). Assim, articular estudos com criança é reconhecer a importância da compreensão da infância na produção e no registro científico na área da educação.

Buscar a experiência vivida na escola de tempo integral e fazer uso dos comentários das crianças não determina que sejam verdades o que dizem; porém, “entendemos que as crianças, ao se expressarem, retratam não apenas o vivido por elas, mas o vivido por outros e, ainda, seu imaginário acerca das temáticas propostas” (LEITE, 2008, p. 129).

Alguns aspectos se mostram importantes, como a concepção de infância e de criança e o desvelamento de suas vozes. Como afirma Leite (2008, p. 130), “não é comprovar o acontecido, o *factual*, mas compreendo que a expressão dos meninos e meninas envolvidos nas pesquisas nos dá pistas sobre suas maneiras de ser e agir, suas formas de experienciar o mundo e de significá-lo”.

Pesquisas evidenciam (GUARÁ, 2006, 2009; CAVALIERE, 2007, 2009; PARO, 1998; LIBÂNEO, 2011, 2013, 2014;) que na última década as políticas praticadas pelo Ministério da Educação (MEC) têm induzido os Estados e Municípios brasileiros a implantarem escolas de tempo integral.

Atualmente, a discussão acerca do sentido e da importância de pensar e organizar uma escola que atenda integralmente às necessidades cognitivas, afetivas e sociais da criança tornou-se recorrente no cenário educacional, mas só a ampliação do tempo escolar não expressa um currículo e uma prática pedagógica articulada com uma concepção de educação integral.

A imagem da infância produzida na escola evidencia que, não obstante as concepções de infância, nos diversos campos epistemológicos, reconhecer a criança como sujeito de direitos, a escola por vezes ignora esse fato e ainda separa a infância da criança. Deixa de observar,

assim, o conjunto entrelaçado de condições e contradições que constituem as situações históricas que o comportamento infantil cria e recria.

Nesse sentido, há uma série de questões que precisam ser observadas. Essa discussão procura fazer a interlocução com a cultura, compreendendo “(...) a criança como produtora de cultura e reconhece a brincadeira como o que caracteriza a infância” (SILVA, BARBOSA e KRAMER 2008, p. 82). O aparente pode se mostrar de forma equivocada e a essência não necessariamente são conhecidos. As contradições, instabilidade e desigualdade - existe não para ser contemplado, conhecido ou vencido, mas, sobretudo, para ser transformado.

O cotidiano da criança e a “re” invenção do espaço escolar

A realidade que cada criança da escola de tempo integral vive em sua rotina escolar é um cotidiano reinventado “(...) frente às atividades que desenvolvem e dos relacionamentos estabelecidos, abordando aspectos ao cotidiano escolar que, direta ou indiretamente, podem interferir, influenciar ou até mesmo determinar o desempenho de cada um” (IRELAND, 2007, p.175). Os motivos e a disposição de cada criança em se movimentar são individuais, singulares. Dessa forma, a mobilização é entendida e associada à disposição interna que tem sentido em sua realização.

Conforme Certeau (1994) o cotidiano é o que nos é dado todo dia, é o que nos obriga a fazer parte de uma realidade presente, exibindo um real que não é possível ser capturado, e sim o desafio de uma realidade a ser inventada. No entanto, nesse ir e vir de crianças e de mochilas escolares, o cotidiano é recriado, a criança não é um ser passivo. “O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1994, p. 38, grifo do autor).

Muito do comportamento das crianças não é autorizado; elas criam formas de ocupar os espaços e tempos no ambiente escolar. A tática é considerada a arte do fraco. Fraco porque não tem poder e, para tirar partido do forte, desemboca em uma politização das práticas cotidianas. Conforme o autor, “embora sendo uma realidade sempre repetida, esta relação de forças nem por isso se tornava mais aceitável (...)”. Há uma complexa interdependência entre os condicionantes denominados por Certeau (1994) de fraco e forte e que aqui relaciono com criança e instituição escolar, respectivamente.

A escola é conservadora, reprodutivista. De acordo com Bourdieu (1965), ela não tem interesse em mudar as condições socioculturais entre esses condicionantes. O autor enfatiza que

características particulares da prática ao acesso à cultura são determinantes para o êxito escolar, como frequentar museus e bibliotecas, ir ao teatro, ter facilidade linguística, entre outras.

Pensar a educação como política pública, cultural, social, histórica e pedagógica que se desenvolve na escola requer pensar nas escolhas educativas, nos elementos culturais, na ideia de cultura e nas implicações que essas escolhas possam causar na formação da criança. É romper com a intencionalidade de não considerar os problemas estruturais que, historicamente impossibilitam a qualidade da escola pública brasileira.

A reestruturação escolar continua a compreender a lógica de disciplinamento para habilitar o trabalhador a atender às demandas decorrentes do processo de trabalho. “Da mesma forma, a (...) tentativa de articular teoria e prática ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo a superar a formação dos especialistas (...) não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo (...)” (KUENZER, 2002, p. 4).

Dessa forma, a transformação intelectual, cultural e política não acontecem, mas assumem de forma consensual o disciplinamento do processo de produção. Kuenzer (2002, p. 15) caracteriza esse processo como “exclusão includente” ou, na lógica contrária, “inclusão excludente”, pois o mercado identifica as estratégias de uma nova dialética, acompanhando as mudanças entre o mundo do trabalho e a educação com “identidades autônomas (...) capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; (...) homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência”.

Delgado e Müller (2008, p. 141) reforçam o limite dessa promessa: “Morin (2001) mostra que o conhecimento difere da realidade, uma vez que os saberes são cada vez mais compartimentados, enquanto os problemas se mostram multidisciplinares”.

A escola como espaço institucional que materializa a disciplinarização, as normas e as regras da sociedade, ainda que de forma precária, é o espaço para a criança receber de forma intencional e sistematizada a educação formal. Os saberes são fragmentados em disciplinas e horários e o currículo é cada vez mais compartimentado. Conforme Delgado e Müller (2008, p.147), está a serviço dos interesses comerciais que agem na construção da infância, na rotina das crianças, despertando o consumismo de forma discreta: “Tudo é disfarçado pelo divertimento”.

Forquin (1993) analisa elementos da cultura (universais, plurais, multiculturais) selecionados na intenção pedagógica, a escola não deve fazer o percurso pelo relativismo, “não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que ensino dirige-se a tal público, em

tal país, em tal época), mas [...] pôr ênfase no que há de mais geral, [...] nas manifestações da cultura humana Forquin” (1993, p.143).

O autor propõe uma função específica para a escola: a preservação de dados fundamentais da cultura humana por meio da cultura escolar. A instituição escola tem algo a ensinar, algo que auxilia as gerações mais novas, pois o mundo não para.

Para o autor, definir as relações entre cultura e educação é complexo em meio à rapidez e à aceleração das mudanças, as quais banalizam a exigência histórica da compreensão de cultura e de educação, a primeira concebida como acumulação cristalizada da experiência humana, e a segunda como recepção de uma herança da tradição ativa. “O homem da tradição é um “transeunte”, cuja vida se escoia, vulnerável, em meio a uma paisagem imutável, na qual reside toda sabedoria. [...], ao contrário, que se transforma e se desfaz diante de nós numa rapidez sempre crescente Forquin” (1993, p.18).

Se para Forquin (1993) a função específica da escola é a preservação da cultura humana por meio da cultura escolar, Saviani (2008, p. 14) afirma que a escola existe para ensinar o óbvio “(...) o saber sistematizado, a cultura erudita, a cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender ler e escrever”.

Assim, é importante não perder de vista o que é principal e o que é secundário. Quando a escola quer sair do emaranhado da dependência burocrática e a criança quer escapar da submissão, da formatação, da alienação e da ordem dos saberes, pode forjar uma nova ordem pedagógica para construir a autonomia do pensamento e da argumentação. Assim, ambas se reinventam no espaço escolar.

As crianças obedecem ao que está regulamentado. Entretanto, a criança pensa. Embora na maioria das vezes lhe seja negada sua condição de ser ativo, pensante, ela age, cria e recria formas para se adequar ao ambiente escolar. A criança subverte o espaço da sala de aula.

Ela abandona a carteira e senta no chão, enquanto copia a tarefa; ela corre de um lado para outro, como se estivesse numa quadra de esportes; ela varre a sala de aula como se estivesse na sala de sua casa; ela adormece com a cabeça na carteira durante a aula, como se estivesse no sofá; ela joga ioiô; joga cartas com o colega, como se estivesse brincando no quintal.

A criança percebe as lacunas e as orientações inadequadas e assim re-inventa, permite-se criar opções para resistir, e não simplesmente obedecer às forças normativas. As regras

a serem seguidas quase sempre são burladas. As crianças reorganizam o tempo e o espaço escolar, criam brincadeiras e diálogos por meio de mímicas, jogos e danças; ocupam no limite possível os espaços oferecidos.

A escola está inserida na sociedade, e a criança quando vai para a escola leva consigo suas tradições culturais, influenciada pela diferentes práticas das pessoas que participam de sua vida social. Hedegaard (2004, p. 13) afirma que “(...) a sociedade e suas tradições culturais influenciam a prática real situada em diferentes instituições. Escola e sua prática influenciam a participação das pessoas (...)”.

Ouvir músicas religiosas em casa é comum para muitas crianças, elas seguem a tradição cultural familiar. “Aqui pode haver uma grande variedade de tradições dependentes de quais tradições culturais uma família associa-se” (HEDEGAARD, 2004, p.12). As posições de valor são influenciadas pela história armazenada na prática institucional, como nas tradições ligadas a pessoas, “(...) ou podem ser tradições de classe, como de trabalho ou acadêmicas. Uma família pode ser ligada a várias tradições culturais” (HEDEGAARD, 2004 p.13).

O lugar da família e da escola na formação cultural da vida de um indivíduo é distinto. Para Forquin (1993), a educação familiar e a educação escolar têm relações entre si. Entretanto, afirma que a escolarização exacerbada tende a corromper a cultura da família.

Julia (2001) enfatiza que é preciso analisar as relações pacíficas ou de conflitos em cada período histórico para que, no conjunto das culturas imbricadas na sociedade, sejam compreendidos os limites da escola no que se refere aos conhecimentos e habilidades oferecidos pelos processos formais de escolarização. “Seria preciso analisar cada período da história, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: (...) analisar práticas que se desenvolvem (...) e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (JULIA, 2001, p. 11).

A participação da criança nas aulas e nos espaços escolares depende de culturas anteriores que fazem parte de seus comportamentos e definem suas condutas.

Considerações finais

Na escola transbordam culturas numa relação com o saber sistematizado. A bagagem cultural é diferente em cada família, em cada grupo social. Dessa forma, as diferentes formas de se relacionar são consequências das práticas culturais, que são em grande parte determinadas pelas trajetórias educativas e socializadoras ambientadas na família e na escola.

Assim a escola tem uma função social que vai além da compreensão de organização social, a de proporcionar iniciativa e autonomia à formação intelectual da criança e do jovem, “com os fins que a própria escola pretende alcançar”, (GRAMSCI, 1982, p. 121), mesmo que seja de forma fragmentada, com os limites que a instituição pública apresenta.

Para a criança, a Escola de Tempo Integral é lugar para o diálogo, comunicação, aprendizagem/elaboração de conhecimento científico. As experiências socioculturais desse ambiente devem ser apropriadas/internalizadas como significativas. As crianças indicam possibilidades de transformação da escola de tempo integral em espaço de aprendizagem e desenvolvimento que eleve o capital cultural e social. Elas dizem que falta dança, teatro, banda, coral, pintura, jogos, enfim, outras linguagens/ formas de desenvolvimento para além da aula na sala de aula.

As crianças demonstram que, se não acontece essa apropriação, elas criam uma cultura própria, elas reorganizam a forma de vivenciar sua infância no espaço escolar.

A criança é ativa, pensa, age, subverte o espaço físico proporcionado e re-inventa o seu mundo. Elas se comunicam com gestos e brincadeiras, usam a linguagem e a movimentação constante como um dialeto próprio, cria normas e atividades para re-inventarem os espaços e tempos, o qual muitas vezes não é compreendido pelos adultos.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 3. ed., São Paulo: Summus, 1984.

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução: Elementos para a Teoria do Sistema de Ensino. Tradução: Aparecida Joly Gouveia 1966.

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

_____. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos. 1/92 a 67/2010, pelo Decreto no. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

_____. Decreto n. 7.083, de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Poder Executivo, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010e.

_____. Lei Federal n. 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/INEP, 2001.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas públicas tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Educação integral; uma nova identidade para a escola pública brasileira? Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, dez. p. 247-270, 2002a. ISSN 0101-7330.

_____. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L.M.C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 93-111.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, A. C. C. e M., F.. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre. ARTMED, 1993.

FRANCISCHINI, R. e CAMPOS, H. R.. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. (org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

GOIÂNIA. Programa para as escolas Municipais com atendimento em tempo integral. Goiânia: (2009).

_____. Educação em tempo integral na RME. Goiânia: SME, 2015a.

GUARÁ, I. M. ROSA, M. F. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, L. V. (Org). Educação integral e tempo integral. Brasília: INEP, 2009.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HEDEGAARD, M.. A cultural-historical approach to learning in classrooms. Outlines. Critical Practice Studies v.6 n.1 (2004) p. 21-34.

IRELAND, V. E.. Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

KRAMER, Sílvia. Infância: fios e desafios da pesquisa. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996,

KUENZER, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002a.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C. ; SUANNO, M. V.R; LIMONTA, Sandra Valéria. (Orgs.) Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED, 2013.

_____. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M.L. da (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 257-303.

PARO, Victor Henrique. A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e os problemas sociais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio. 1988.

SARMENTO, Manoel. PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: _____. (Orgs.). As crianças: contextos e identidade. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

MESA REDONDA - TRABEDUC

Ampliação da jornada escolar e escola de tempo integral em Goiás e em Goiânia

SAVIANI Demerval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. São Paulo: Autores Associados. (2008).

SILVA, J. P. da, BARBOSA, S. N. F. E KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

Disponível em www.scielo.br/paideia, A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano Maria Auxiliadora Dessen Ana da Costa Polonia. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). Família e Escola - Paidéia, 2007, v. 17 n.(36), pg.21-32

MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: DEBATES, EMBATES E CONTROVÉRSIAS.

Cristiane Maria Ribeiro.
IFGoiano.
cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

Resumo

Este texto objetivou recuperar do ponto de vista teórico a importância dos movimentos sociais e dentro destes do movimento negro, para evidenciar a ausência de classificação do movimento negro enquanto movimento social, devido a referenciais teóricos reducionistas. Buscamos esclarecer também a controvérsia sobre quais critérios devem ser utilizados nas bases de mobilização do movimento negro brasileiro que podem assumir uma multiplicidade de elementos, tais como, a etnicidade, a cultura, a classe social, classificação racial entre outros, deixando claro que a opção por uma outra delimitação é respalda pela visão de mundo dos integrantes do movimento. Chegamos à conclusão de que apesar dos embates sobre quais critérios devem ser utilizados na mobilização, na agenda política destes grupos estão presente a denúncia da situação da população negra neste país e a propositura de políticas públicas para equacionar a situação.

Palavras Chaves: Movimento social – movimento negro - Brasil

Temos assistido ultimamente um ataque sem precedentes aos direitos das minorias no Brasil, sendo assim, percebe-se uma artilharia pesada contra o movimento negro enquanto movimento social. Nesse contexto se torna imprescindível retomar a discussão sobre a importância dos movimentos sociais e, dentro destes, a definição de movimento e a importância de suas ações.

São identificados por SCHERER-WARREN (1996, p. 13) na América Latina, marcos analíticos e conceitos-chaves norteadores das pesquisas sobre ações coletivas e a sociedade civil.

Uma primeira fase, compreendeu os meados do século XX até início dos anos 70, o pensamento sociológico polarizou-se em torno de duas correntes, a marxista e a funcionalista. A análise dos processos sociais eram feitas enquanto processos de mudança global e tomavam como referência básica as questões do desenvolvimento e da dependência pela primeira corrente, e da modernidade pela segunda. Para a autora, a teoria social latino-americana da ação coletiva e do conflito, sob o predomínio da perspectiva marxista, concebia o real enquanto totalidade inteligível, macroestrutural, existindo, de acordo com esta concepção, um sujeito privilegiado com a missão da transformação histórica, sendo a classe determinada a partir de sua condição objetiva no processo produtivo. Dessa forma se percebia uma tendência da concentração das análises no Estado e nos partidos políticos. Menor atenção é dada às pesquisas sobre organizações da sociedade civil ou sobre o significado de suas ações, conflitos e resistências. Um dos autores brasileiros de referência dessa primeira fase segundo ainda essa autora é Florestan Fernandes.

Isto fica evidente ao se recuperar as discussões do autor sobre raça e classe, percebe-se que ele tenta esclarecer sobre a resistência de alguns partidos de esquerda em considerar legítimas as mobilizações de caráter racial, admitindo o fator raça como dinamizador do protesto negro, alertando, porém, que este deve ser efetivado dentro do contexto da luta de classes.

O segundo período dos estudos sobre ações coletivas, anos 70, segundo Scherer-Warren, nesse contexto as novas considerações paradigmáticas partem do macro para o micro, do geral ao particular, da determinação econômica à multiplicidade de fatores, da ênfase na sociedade política para a atenção na sociedade civil, das lutas de classe para os movimentos sociais.

Um terceiro período é localizado nos anos 80 do século XX, neste a categoria movimento social passa a ser referência central para um grande número de novas relações, emergem estudos que se centram em analisar grupos específicos organizados ou das “identidades restritas”. No cenário brasileiro percebe-se a busca pelos cientistas sociais de análises que buscavam na cultura popular aspectos políticos positivos de sua espontaneidade, autenticidade e comunitarismo. Aspectos da religião e do lazer dos pobres passam a ser vistos como lutas tácitas contra as injustiças das oligarquias tradicionais e do capitalismo moderno. Em síntese, podemos afirmar que entre os anos 50 e 70 privilegiaram-se as análises macrossociais; nos anos 80, centrou-se no estudo das micro-transformações e agora começa surgir a preocupação de articular estas duas dimensões.

Em meados do presente século, a principal referência política dos movimentos sociais foi o Estado-nação, especialmente na América Latina. Desta forma, a interlocução era buscada na esfera governamental ou na denúncia de impossibilidade de diálogo e negociação, durante os regimes ditatoriais. Os referenciais teóricos compreendiam estudos sobre o binômio autoritarismo x democratização (O'Donnell, Weffort, Viola e Mainwaring e muitos outros). A busca de espaços alternativos às formas de opressão autoritária dá lugar a movimentos de contracultura, nos anos 70, e ao início das teorizações sobre os novos movimentos sociais. A seguir, a proliferação de muitos movimentos em torno de causas específicas (de gênero, ecológica, étnica) dá origem às teorias sobre as identidades sociais. (SCHERER-WARREN, 1998, p. 16)

Essa situação poderia justificar a tendência da literatura sobre movimentos negros de não considerá-los como movimentos sociais, por eles não terem sido tradicionalmente enfocados na literatura sobre movimentos sociais. Mesmo os estudos sobre os chamados movimentos sociais urbanos, que teriam maior possibilidade de explorar os movimentos negros, não o fazem. Segundo BARCELOS (1991, p. 189-190), isto se observa mesmo a partir dos anos 70, quando se desenvolve no Brasil a literatura sobre movimentos sociais urbanos, enfatizando as organizações dos setores populares que se organizam como grupos para pressionar melhoria para o setor. No entanto, a produção sobre movimentos sociais urbanos praticamente ignora o movimento negro e o

componente racial das relações sociais e em vão se tenta descobrir na literatura a cor dos setores populares, quando muito encontra-se uma menção, sem que tal fator seja incorporado analiticamente.

A ausência de caracterização dos movimentos negros como movimento social segundo, PINTO (1993, p.4) se deve em grande parte por uma falta de estudos que caracterizem a luta do negro enquanto movimento social por conta do caráter descritivo destes estudos que se centram quase que exclusivamente nos fatores sociais mais abrangentes que possibilitaram a emergência do protesto negro.

Isso ocasiona, segundo a autora, uma visão fragmentada do movimento negro, uma vez que os estudos se concentram no papel compensatório e na resistência dos grupos específicos; em sua trajetória; na questão da consciência racial subjacente à imprensa e associação negras; nas ambigüidades e nas hesitações que o negro enfrenta no seu esforço de construção, afirmação e preservação de uma cultura e identidade negra; na caracterização das atividades e agrupamentos que constituem o substrato do movimento negro tais como as irmandades, a imprensa e as associações negras. Não podemos perder de vista que em termos práticos isto acaba gerando um discurso que deslegitima as ações e reivindicações do movimento negro enquanto movimento social, colocando sua pauta de reivindicações como lamentações e especificidades, defendendo uma abordagem a partir das lutas de classes.

No caso do movimento negro brasileiro, parece que os limites grupais se tornam um pouco mais problemáticos do que a questão do reconhecimento enquanto membro e da relação desta condição, principalmente porque passa pela definição do que é ser negro, uma questão complexa e não resolvida na literatura sobre relações raciais no Brasil. Segundo MUNANGA (1990, p. 113-114) o discurso dos militantes negros brasileiros é baseado principalmente na “negritude”. Segundo ele, resta, entretanto, saber se este discurso deve passar pela cor da pele unicamente ou ainda pela cultura e pela consciência de oprimido.

Com relação à consciência de oprimido ROSEMBERG (1998, p. 84) sugere a existência de segregação racial no Brasil articulada a uma segregação econômica que se apresenta de forma fluida, o que, segundo a autora, torna-se difícil de captar.

A concentração dos negros brasileira nos estratos inferiores das classes sociais além de perceptíveis tem sido evidenciada em vários estudos TELES E. (1996); ANDREWS (2015) mostrando que os negros vivem em espaços sociais definidos. Esta situação poderia sugerir que a

classe social é uma importante marca étnica. Porém, apesar deste fator estrutural, as mobilizações de caráter racial têm se organizado a partir de outros fatores. Essa tendência, acredita TELES, E. (1996), pode ser explicada porque as organizações de caráter étnico priorizam o uso de alguma marca de identidade étnica, seja ela idioma, religião, cor da pele ou nacionalidade, para que o grupo defina sua fronteira e alcance seus objetivos coletivos. Quanto mais claramente eles distinguem os grupos, mais forte tenderá a ser a identidade étnica. Quais seriam então os sinais diacríticos a serem usados para marcar a distinção entre negros e brancos? E quais são os caminhos para se legitimar uma "identidade negra"?

Um dos elementos cogitados pela militância, enquanto marca importante para este processo de mobilização, é a cultura, ela é utilizada como elemento para definição dos limites grupais, e pressupõe um retorno às origens africanas, através da valorização da sua cultura e da raça negra, mesmo que não se tenha em mente a recuperação da totalidade dos valores mas apenas o reconhecimento de uma marca cultural historicamente identificada ao negro.

Nesse processo ressalta-se a cultura do negro é e foi historicamente desvalorizada, sendo, portanto, necessário revalorizá-la através do posicionamento contra sua massificação; propõe-se ainda que o negro deva voltar às raízes africanas; e, por último, que a cultura negra seja tomada como cultura nacional, uma vez que nesta tem presença marcante, pois pela própria dinâmica do sincretismo e assimilação, sendo recriada com novos elementos da população brasileira, deixou de ser algo exclusivo do segmento racial.

Por outro lado tem aqueles que se opõe a isto questionando, a legitimidade da "cultura negra", a partir da afirmação de que houve uma assimilação cultural dos africanos trazidos para o país, sendo a denominada "cultura negra" um complemento da cultura europeia, os limites entre as duas é bastante vago, não se podendo precisar o que realmente seja "cultura negra".

Essa é a posição de TELES, E. (1996, p. 25) que afirma que no Brasil a religião de origem africana não separa o mundo dos negros do mundo dos brancos e os apelos dos militantes negros a uma organização política com bases na religião "africana" atingem a população brasileira no geral e, não exclusivamente, nem principalmente, a população afro-brasileira.

IANNI (1988, p :77) ao discutir se existe ou não uma cultura negra coloca o seguinte:

(...) o que parece ser cultura africana, ou cultura negra, em países da América latina e do Caribe são componentes intrínsecos da cultura presentes e viva desses países. Na *santería*, no *vodu*, no *candomblé*, na *umbanda* e outras manifestações da cultura religiosa de negros e mulatos não só estão presentes elementos do espiritismo e do catolicismo, como também estão presentes brancos, índios, mestiços, descendentes de alemães, italianos e outros. As

religiões negras, da mesma forma que a magia, a música, o folclore e outras expressões da atividades de negros e mulatos, acham-se mais ou menos amplamente absorvidos ou reelaborados pelo conjunto do sistema cultural vigente nesses países. Não é por mero acaso, exotismo ou sobrevivência cultural que certos elementos "africanos", "escravistas" ou "negros" surgem e ressurgem, criam-se e reproduzem-se nas grandes cidades e nos grandes centros industriais, em cada país. Na América Latina e no Caribe, as culturas "negras" são dimensões populares, operárias, de classe média ou outras, das relações político-econômicas que garantem a reprodução da sociedade, em suas harmonias, desigualdades e condições. (IANNI, 1988, p. 77)

Segundo o autor os africanismos persistentes na religião negra ou as formas sincréticas assumidas por ela, não lhe conferem, sem mais, o caráter de uma frente de resistência em defesa do negro em oposição ao branco.

É também que pondera D'ADESKY (1997, p.37), ao afirmar que brancos e negros brasileiros compartilham, mais do que imaginam, modelos comuns de comportamentos e de ideias, os primeiros são mais africanizados e os segundos mais ocidentalizados do que acreditam. O fato é que no tocante à religiosidade, o próprio movimento negro também apresenta diversidade, pois existe em seu quadro pessoas de diferentes orientações religiosas, católicos, protestantes e aqueles oriundos dos cultos afros-brasileiros.

Uma outra possibilidade a ser utilizada pelo movimento negro brasileiro enquanto elemento dinamizador de suas mobilizações é a cor da pele, o que se tem questionado quanto a essa estratégia de mobilização é o fato de que as categorias mestiços e pardos já estão legitimadas pelo senso comum no Brasil e geralmente eles se vêem melhores e diferentes dos negros. Isto torna evidente mais uma característica peculiar da discriminação racial no Brasil onde "negros" com pele mais clara discriminam negros de pele mais escura, dificultando qualquer mobilização baseada na cor da pele. Para uma unidade de luta ser possível seria necessário que as marcas étnicas que separam brancos e não-brancos fossem muito nítidas, para que pretos e pardos se mobilizassem em um único grupo.

Ou seja, a classificação racial no Brasil não é dicotômica (branco X negro) e fluida, não sendo determinada exclusivamente pela origem, existindo com isso a possibilidade da passagem da "linha de cor" em decorrência da combinação fenotípica e do *status* social do indivíduo. Isso se traduz pelo ditado: o dinheiro embranquece. ROSEMBERG (1998),

SANSIONE (1996, p. 166) coloca que no Brasil o sistema de classificação racial reflete o conflito e a negociação ao redor da cor e, mais amplamente, várias formas como a ideologia racial são vivenciadas nas diferentes camadas sociais e nas instituições. Ele reflete os discursos oficiais do

Estado, da igreja católica, dos partidos políticos e, em época recente, os discursos da indústria do lazer, do turismo, da propaganda, da mídia e das ciências sociais sobre relações raciais.

Além da falta de consenso sobre quem é e quem não é negro no Brasil, abrindo brechas para que em certos casos isto possa ser opcional, temos um outro agravante que dificulta a mobilização do negro brasileiro que são as diferentes posições sociais por ele ocupadas na estrutura social.

(...) a distância social entre a elite de cor e a massa de negros, mais o engajamento da maioria dos negros em esforços que visam simplesmente a assegurar a sobrevivência, torna difícil a liderança em potencial encontrar um público para movimentos de demanda organizados. Em termos do marxismo, a maioria dos negros está mais próxima do lupemproletariado que do proletariado. (HASEMBALG, 1979, p. 237)

Apesar de negros e pardos estarem ausentes da classe média, isto não opera enquanto um fator de identificação entre raça e classe, é o que observa TELES, E. (1996, p. 131), a mobilização política que poderia se esperar de um grau de desigualdade tão alto pode na verdade ser limitada, em vez de auxiliada por tais desigualdades estruturais. Em particular, é possível que raça esteja correlacionada até demais com classe no Brasil. Embora o processo de formação de grupo (isto é, cor da pele determinando posição de classe) possa estar firmemente apoiado na economia, existe alguma confusão a respeito de qual das duas opera na criação de desigualdades e na determinação de mobilização coletiva.

Outra questão que deve ser considerada quando se discute as bases da mobilização racial brasileira é o significado de ser negro no Brasil. Ou como diz BERRIEL (1988, p. 156), não se obteve a resposta para a insistente indagação do que é ser negro neste país.

Discutindo as bases de mobilização do movimento negro brasileiro, PINTO (1993) procurou analisar o caráter mobilizador da etnia a partir do entendimento de etnicidade trabalhado por Fredrik Barth e Abner Cohem. A autora considera como umas das principais contribuições dos estudiosos mencionados o fato deles argumentarem que as distinções étnicas ou os elementos que determinam as diferenças de um grupo em relação a outros não dependem da ausência de interação ou de isolamento desse dos demais mas, pelo contrário, freqüentemente constituem o fundamento da construção de sistemas sociais, que neste contexto, não levam ao desaparecimento das distinções étnicas através da mudança e aculturação, podendo elas persistirem, a despeito dos contatos étnicos.

Entendimento semelhante é o POUTIGRAT & STREFF-FERANT (1998, p. 11) ao mencionarem que Barth substituiu uma concepção estática da identidade étnica por uma concepção mais dinâmica e ao pontuarem que a identidade de cada um é construída e transformada na interação de grupos sociais através de posições de exclusão e inclusão que estabelecem os limites entre tais grupos, definindo os que se integram ou não. Os traços que levam em conta nesta definição não são a soma das diferenças "objetivas" mas unicamente aquelas que consideram como "significativas".

A etnicidade perde seu caráter imutável e intemporal ou, as fronteiras étnicas permanecem e independem da ausências de mobilidade, contato e informação, sendo assim, as pessoas que atribuem para si uma identidade étnica e desejam ser tratadas com tal, efetivamente o são, ou seja, formam grupos étnicos organizacionais. BARTH (1998, p. 188)

Neste sentido se justifica a seleção de alguns traços e conseqüentemente o esquecimento de outros, de acordo com PINTO (1993 b), também não são arbitrários e sim comandados pela relevância no nosso sistema, dependendo das categorias comparáveis disponíveis com as quais podia-se contrapor. E, mesmo que todos os traços de uma cultura de origem sejam utilizados, são acrescentados outros diversos, outra função: a de servir como afirmação de identidade. Nesse processo, afirma ela, há uma busca constante de semelhança absoluta, de finalidade ao modelo que, não podendo realizar-se de modo pleno, faz-se por meio de rememoração das tradições, pela adequação do passado e presente.

A autora acredita que o movimento negro brasileiro, desde as primeiras décadas do século XX, iniciou um processo de formação de identidade étnica negra e até mesmo de um grupo étnico, sem, no entanto, usar a linguagem étnica devido às ambigüidades em que eles próprios estavam mergulhados pelas próprias circunstâncias nas quais o negro vivia.

Sendo assim, se a identidade é construída de forma situacional e constrativa, as mobilizações podem reivindicar diferentes marcas para sua afirmação. O caso do movimento negro brasileiro pode oscilar entre os seguintes elementos: classificação racial; aspectos religiosos e/ou culturais. Dependendo da legitimidade/ilegitimidade de um ou de outro, esbarramos na controvérsia do que deve ser considerado movimento negro no Brasil.

O que pode ser categorizado enquanto movimento negro gira em torno de duas posições: de um lado, aqueles que optam por uma pluralidade de organizações, considerando a

multiplicidade de grupos, diferenças de estratégias de lutas e de posicionamento; de outro, os que preferem falar em movimento negro único.

MOURA (1982) faz parte daqueles autores que identificam o movimento negro enquanto uma pluralidade de organizações que, segundo ele, se materializa através de organizações de grupos específicos negros, que seriam grupos de resistência do negro à sua situação na sociedade brasileira, sendo considerados enquanto tal uma variedade de manifestações de caráter cultural, econômico, religioso e de lazer, entre eles quilombos, clubes, cooperativas, candomblés, batuques, irmandades, festas de reis congos, caixas de alforria, cantos, grupos de capoeiras, e mesmo os organizados após a abolição, que incluem grupos teatrais e políticos, além de confrarias religiosas, associações recreativas, culturais e esportivas, centros de religião afro-brasileira e escolas de samba.

Por outro lado a definição de FERNANDES (1978) compreende movimento negro ação deliberada da luta pela igualdade econômica e social da população negra que tem sua existência justificada em decorrência das transformações históricas que, segundo ele, não afetaram a ordenação das relações raciais e sob essa condição o negro não conseguiu se adequar à sociedade de classes, ficando excluído das bases materiais, jurídicas, políticas e morais do novo regime, e por isto se mobilizando.

SANTOS (1985) resume a controvérsia sobre essas diferentes concepções sobre movimento negro da seguinte maneira: alguns consideram movimento negro exclusivamente o conjunto de entidades e ações dos últimos cinquenta anos, consagrados explicitamente à luta do passado escravista e à fase de "marginalização" que se seguiu como mero antecedente; ou se deve considerar como movimento negro todas as entidades de qualquer natureza, ou seja, todas as ações de qualquer tempo (aí compreendidas aqueles que visavam à autodefesa física). O autor defende como sendo melhor definição o segundo conceito.

Essa situação do contorno do movimento negro segundo PINTO (1993b) uma falta de consenso factual e temporal, sem mencionar segundo a autora a indefinição, em relação a sua amplitude do ponto de vista espacial, pois o movimento negro vem desenvolvendo-se no Brasil, em vários contextos geográficos e como consequência, a sua feição e desenvolvimento refletem características regionais, do ponto de vista histórico e político.

Uma série maior de manifestações coletivas, sejam exercidas a partir de atividades culturais, políticas, de lazer ou religiosas, podem nessa perspectiva significar espaços de aglutinação da população negra enquanto agentes de mobilização e de luta, aumentando ainda

significativamente no aspecto temporal, a resistência da população negra, uma vez que também abarcaria manifestações ocorridas no período anterior à abolição da escravidão, oferecendo uma maior legitimidade a esse movimento negro.

Por outro lado, a escolha de uma gama menor de entidades, enquanto legítimas representantes do movimento negro, pode se ancorar na preocupação de que qualquer manifestação que não tenha relação direta com o combate à discriminação e à modificação da situação social do negro brasileiro possa ser analisada enquanto movimento negro e esvazie a luta, perdendo-se em especificidade, sendo folclorizada ou mesmo sendo taxada de “coisas de negros”.

Por fim mesmo estando sujeito a compreensões divergentes sobre a definição das bases de sua mobilização não podemos perder de vista que os objetivos perseguidos tem mais ou menos o mesmo viés, ou seja, lutar contra a opressão da população negra neste país, denunciar as desigualdades raciais entre negros e branco e propor políticas públicas para equacionar estes problemas. Isto posto, não podemos nos deixar convencer por discursos rasos de historicidade que tentam negar a legitimidade das reivindicações dos movimentos sociais negros.

Considerações finais

Motivado pela crescente número de discursos que tentam negar as reivindicações dos movimentos negros brasileiro este texto objetivou recuperar do ponto de vista teórico a importância dos movimentos sociais e dentro destes do movimento negro, ficou posto que existe um hiato na literatura sobre movimentos sociais que não os categorizam o movimento negro como tal. Enfatizamos também neste texto a controvérsia teórica sobre quais critérios devem ser utilizados nas bases de mobilização do movimento negro brasileiro que podem assumir uma multiplicidade de elementos, tais como, a etnicidade, a cultura, a classe social, classificação racial entre outros. Concluímos que apesar dos embates sobre quais critérios devem ser utilizados na mobilização, a agenda política destes grupos são similares e em última instância objetivam denunciar a situação de opressão vivenciada pela população negra e a proposição de políticas públicas para equacionar a situação.

Referencia bibliografica

- ANDREWS, George Reis. Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos 1990-2010. In: Afro-Ásia, n.º 51, pp. 141-174. 2015.
- BARCELLOS, Luiz Claudio. Educação um quadro de desigualdades raciais. In: Estudos Afro – Asiáticos, n. 23, pp. 37-76, 1991.

BERRIEL, Maria M. de O. Identidade fragmentada: as muitas maneiras de ser negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social), São Paulo: FFCH/USP, 1988.

BERND, Zilá. O que é negritude. São Paulo: Brasiliense, 1988.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo racismo e anti-Racismo no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social). São Paulo: FFCH/USP, 1997.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedades de classes. São Paulo: Ática, v. 2, 1978.

HASENBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Edição Geral, 1979.

IANNI, Octavio. Escravidão e racismo. 2 ed. São Paulo: HUCITEC, 1988.

MOURA, Clóvis. Organizações negras. In: SINGER, Paul e BRANT, Vinícius Caldeira. São Paulo: o povo em movimento. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. In: Revista de Antropologia. São Paulo, v. 33, pp. 109-117, 1990.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. In: Cadernos de Pesquisas. São Paulo, n.86, pp. 25-38, ago. 1993a.

_____ O movimento negro em São Paulo: luta e identidade. Tese (Doutorado em Sociologia). São Paulo: FFLCH/USP, 1993b

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FERNART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo, UNESP, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: ARAÚJO, Júlio Gioppo. Diferenças e preconceito na escola: alternativas e práticas. São Paulo, Summus Editorial, 1998.

SANTOS, Joel Rufino dos. O movimento negro e a crise brasileira. In: Política e Administração. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, pp. 285-308, 1985.

SCHERER-WARREN, Ilse. Rede de movimentos sociais. São Paulo, Loyola: 2.ed. 1996.

_____ Movimentos em cena... e as teorias por onde andam? In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.9, pp. 16-29, 1998.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação Afirmativa e o combate ao racismo Institucional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n.117, pp. 219-246.



COMUNICAÇÕES

GT 1 CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

A UNIVERSIDADE COMO OBRA DE CULTURA, A PESQUISA E A FORMAÇÃO

Adão José Peixoto – FE/UFG
peixotoufg@hotmail.com

Resumo

Partindo do pressuposto de que a universidade é uma realidade histórica e social, esta comunicação propõe discutir a universidade como instituição social e como obra de cultura. Enquanto instituição social, a universidade afirma sua autônoma e sua resistência aos processos de desmonte e destruição da ideia de universidade como obra de cultura, como espaço de produção livre do conhecimento e como espaço de formação humanizadora, rompendo com a concepção de universidade como organização social, que é determinada pelas ideias de eficácia, sucesso de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito para atender os interesses do mercado, reduzindo o seu fazer a um fazer praticista, imediatista e superficial, negador da universidade como obra de cultura.

Palavras-chave: Universidade. Cultura. Formação.

Universidade como obra de cultura: identidade, negação e resistência

A universidade, assim como a educação formal em geral, é uma construção humana e, como tal se constrói na concretude histórica, social e cultural. Em função disto, ela é, ao mesmo tempo, mediada e mediadora de interesses, sentidos e projetos que são muitas vezes antagônicos.

Desde a sua origem na Idade Média, a ideia da universidade está assentada fundamentalmente nas atividades de ensino e pesquisa, de forma livre e desinteressada. Sua preocupação é com a busca da verdade e da universalidade; com o ideal elevado de racionalidade e de perfeição humana; com o cultivo do pensamento, da razão, da crítica e da criação; e com a transcendência, isto é, superação, da aparência, do utilitarismo, do empírico, do imediatismo e do pragmatismo. Assim, o sentido, o ser da universidade, “se impõe à multiplicidade e à diversidade das formas empíricas de sua existência espaço-temporal como norma, modelo ideal, somente alcançável à medida que se transcende e se afirma o ser, o que é, o uno” (COÊLHO, 2004, p. 47). Compreendida nessa perspectiva, em seu ser, em sua essencialidade, como instituição por excelência da interrogação, da criação e recriação dos conceitos, da gênese e do sentido das ideias e da realidade, a universidade se constitui, segundo Lima Vaz (1966, p. 3), como obra de cultura:

Como instituição, ela torna permanentemente possível, em razão de sua natureza jurídica, e deve tornar atualmente eficaz, em virtude de seu dinamismo próprio, a consecução dos fins postulados pelo grupo social que a institui. Ora, estes fins se consubstanciam na obra mesma que a universidade realiza e que é uma obra de cultura.



Como obra de cultura, a universidade é realidade histórico-social. Ela intervém no mundo, interpretando-o, transformando-o e ressignificando-o, assim como é por ele também influenciada. A universidade busca compreender não só o mundo natural, social e ideal, mas também “a si mesma, pois é constantemente crítica e autocrítica em busca do sentido do seu fazer” (PEIXOTO, 2009, p. 221). A universidade é, com isso, o “momento em que os processos naturais de humanização são relançados pelos processos intencionais e conscientes de humanização” (LIMA VAZ, 1966, p. 6); é, segundo Perine (2002, p. 331), “o trabalho do universal, porque o saber verdadeiro é a maior, senão a única, manifestação do poder da razão”. A universidade é, por conseguinte, o lugar privilegiado do cultivo da razão e da vida teórica.

Uma das contribuições mais significativas para explicitar essa ideia da universidade, mais precisamente a ideia de autonomia e busca da verdade, foi a de Karl Jaspers. Segundo Boaventura Sousa Santos (2008), para Jaspers, a universidade deve ser uma comunidade de pesquisadores e sua função é a busca livre da verdade: “[...] é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar incondicionalmente a verdade, e apenas por amor à verdade” (SANTOS, 1989, p. 12). Daí, segundo Santos (1989, p. 12), podemos depreender três grandes objetivos da universidade no pensamento de Jaspers:

[...] porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina, e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral.

Ortega y Gasset assumiu uma atitude de forte crítica à universidade de sua época, classificando-a como “uma coisa deplorável”, afirmando que se “a ciência alemã tivesse que nascer exclusivamente das virtudes institucionais da universidade seria bem pouca coisa” (apud SANTOS, 1989, p. 12). Assume também uma posição contra a concepção de Jaspers, por considerá-la idealista. Mas, segundo Santos (1989, p. 12), ao anunciar as suas concepções, Ortega y Gasset não ia muito além de Jaspers, já que a definia como “transmissão da cultura; ensino das profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência”.

Para Santos (1989, p. 13), essa “perenidade de objetivos’ da universidade só foi abalada na década de 1960 em função das pressões e transformações da sociedade. Com isso, os fins da universidade passaram a ser: 'a investigação, o ensino e a prestação de serviços'”. Ocorrem, assim, uma inflexão significativa de supervalorização da “prestação de serviços” e uma acentuada



desvalorização do ensino e da pesquisa livre. No âmbito do ensino, este deixou de ser formação integral, para ser cada vez mais instrumentalização, preparação especializada, técnica.

No âmbito da pesquisa, o que passou a ser valorizado foi a pesquisa que atende a interesses determinados, em especial os do mercado. A pesquisa desinteressada é desvalorizada, “[...] uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais” (SANTOS, 1989, p. 13). Por conseguinte, segundo Santos (1989, p. 14), “foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins [...] explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si”.

Identificamos, também, nessa concepção de Jaspers, uma compreensão da universidade como obra de cultura, pois não a concebe do ponto de vista técnico-instrumental, em que há a mera preocupação com o resultado prático, a utilidade, o custo, o lucro que pode propiciar e a aplicabilidade de suas atividades. Diferentemente, concebe-a como espaço da liberdade, da crítica, do rigor acadêmico, do debate, do universal, dos princípios, da ética, da afirmação dos valores humanos, enfim, da busca da gênese e sentido da existencialidade humana em todas as suas manifestações.

Segundo Manuel Ferreira Patrício, a universidade foi uma instituição estruturante da Europa ao longo dos séculos: “[...] mesmo o que aconteceu de busca infatigável da verdade fora da universidade teve a universidade como matriz e referência. Como pensou Ortega y Gasset, a universidade foi a cabeça da Europa, o seu centro nervoso, de uma ponta à outra do milênio passado” (PATRÍCIO, 2010, p. 1). Podemos dizer que a universidade foi e é uma instituição estruturante não só da Europa, mas do mundo todo. Assim, no Brasil, não foi diferente, mesmo ela tendo surgido tardiamente. A universidade cumpre um importante e insubstituível papel: o da busca da verdade, da crítica, da dúvida, do rigor acadêmico e da formação integral.

Entretanto, presenciamos uma pressão cada vez maior sobre a universidade para que ela abandone a sua essencialidade, a sua ideia originária, e assuma a identidade requerida pelo mercado. Isso apontado é por Patrício (2010, p. 2) ao afirmar as consequências causadas com o advento do capitalismo:

[...] introduzir na universidade – primeiro insensivelmente, depois ostensivamente, hoje imperativamente – um valor hegemônico novo: a utilidade, em vez da verdade. A universidade nasceu para procurar a verdade. A universidade é compelida pela pressão conjugada do mundo econômico e social a servir como assalariada a utilidade, o bruto império do dinheiro.



A essencialidade da universidade que é manifestada na busca da verdade, no cultivo da reflexão, da dúvida, da crítica, do raciocínio, da criação, do universal é hoje substituída pela preocupação com a utilidade, a quantidade, o imediato, o pragmático, o efêmero, o particular, o lucrativo, o rápido, o aligeirado.

Olgária Matos (2009), no artigo intitulado "O crepúsculo dos sábios", publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, elabora uma instigante reflexão sobre as mudanças ocorridas na universidade a partir da década de 1960. Essa reflexão contribui para ampliar a avaliação feita por Patrício e para compreendermos o processo de descaracterização da ideia de universidade. Para a autora, a ideia de universidade na modernidade, que foi hegemônica até os anos de 1960, tinha por objetivo formar o intelectual. Para tal, o esforço da universidade era o da busca da verdade, da pesquisa livre, rigorosa, com prazos que lhe possibilitavam o cultivo da reflexão e da produção com qualidade, sem o atrelamento aos interesses particulares, instrumentais e mercadológicos.

Segundo a autora, já a universidade na pós-modernidade, surgida depois dos anos 1960, passou a ter como objetivo formar o especialista, substituiu a pesquisa pela produção (a produção rápida, sem tempo para a reflexão e aprofundamento), a qualidade pela quantidade, a tradição cultural pela informação, o universal pelo particular. “Essa racionalidade converte pesquisa em produção, constringendo-se à pressa e à produtividade quantificada do conhecimento, adaptando-se à obsolescência permanente das revoluções técnicas, promovidas pelas inovações industriais segundo a lógica do lucro”. (MATOS, 2009, p. 1).

Como vimos, para a universidade na modernidade, segundo a autora, não cabia a pergunta “para que serve a cultura”, mas o questionamento “de que ela pode libertar”. A universidade é aí a expressão da ideia de universidade, de que fala Jaspers: ela se volta para o que é duradouro, para o universal, se preocupa com os fundamentos do conhecimento, valoriza a tradição cultural, busca a verdade. Contrariamente a referência básica da universidade da pós-modernidade é o mercado e, portanto, o que é imediato, passageiro, lucrativo.

Há na universidade da pós-modernidade uma adaptação a tudo que é frágil, inclusive à fragilidade do ensino fundamental e médio: “[...] para isso, a graduação retoma o ensino médio, a pós-graduação a graduação, doutorado o mestrado, cuja continuidade é o pós-doutorado” (MATOS, 2009, p. 2). Também podemos dizer que essa adaptação não se faz somente com relação à fragilidade do ensino fundamental e médio, mas também com a própria fragilidade da própria universidade, que para garantir menor custo contrata professores menos qualificados, sobretudo as

universidades privadas, além de não possuir uma infraestrutura adequada (bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc.). Como a preocupação é com a quantidade e com o *status* de universidade, a pesquisa se transforma em verdadeira massificação. Tudo é considerado pesquisa, mesmo não tendo a qualidade que ela requer. Na maioria das vezes as pesquisas não passam de meras cópias, sem nenhuma articulação lógica e rigor científico. É por isso que Matos (2009, p. 2) afirma que “a emergência da universidade pós-moderna diz respeito ao abandono dos critérios consagrados até então a fim de democratizá-la, mas a democratização pós-moderna é massificação”.

Para a autora, a cultura pós-moderna, que é a cultura assumida pela universidade pós-moderna,

[...] é a da "desvalorização de todos os valores". Sua noção de igualdade é abstrata, homóloga à do mercado onde tudo se equivale. Em meio à revolução pós-moderna, a universidade presta serviços e se adapta à sociedade de mercado e ao estudante, convertido em cliente e consumidor. (MATOS, 2009, p. 3).

Marilena Chaui, no artigo "A universidade pública sob nova perspectiva", também apresenta uma interessante reflexão sobre essas mudanças que têm ocorrido no interior da universidade. A partir da distinção entre instituição social e organização social, feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*, Chaui discute como a reforma do Estado passou a interferir na universidade. Para a autora, a universidade é uma instituição social e como tal expressa a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade: “tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”(CHAUI, 2003, p. 5).

Para Chaui (2003, p. 5), foi sobretudo a partir da Revolução Francesa que a universidade “concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica”. Surge aí a universidade como instituição social. Sua legitimidade fundou-se na conquista de sua autonomia. A esse respeito diz a autora:

[...] a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. (CHAUI, 2003, p. 5).

Por ser uma instituição social diferenciada, com autonomia intelectual é que a universidade, segundo Chaui (2003, p. 6),

[...] pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas.

As reformas operadas no interior do Estado, nas últimas décadas, transformaram-no em um Estado neoliberal, mudando, segundo a autora, radicalmente o seu comprometimento com as políticas sociais, designando-as como “serviços não exclusivos do Estado”, entre as quais estão a educação, a saúde, e a cultura. No caso da educação, por exemplo, isso passou a significar: “a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privatizado” (CHAUI, 2003, p. 6).

Essa mudança das diretrizes e enfoques do Estado fez, segundo a autora, que este definisse a universidade como uma organização social e não mais como uma instituição social. O que difere uma organização de uma instituição é o fato de a organização

[...] definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular [...] a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (CHAUI, 2003, p. 6).

A universidade passa a ser vista como uma organização prestadora de serviços e não como uma instituição acadêmica e social. Chauí ressalta que, para Michel Freitag, essa visão organizacional direcionou as atividades da universidade para uma orientação operacional, transformando a universidade em organização social, em uma universidade operacional: “A universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos”. (CHAUI, 2003, p. 7).

Na concepção e na prática da universidade como organização social não há espaço para a contradição. Os conflitos são vistos como uma anomalia que deve ser ignorada ou eliminada. Os problemas são naturalizados, encarados como independentes das relações histórico-sociais. Tudo aparece como algo inexorável, pronto, definitivo. A única saída é a da conformação com o que está instituído. Assim, a essencialidade da universidade passa a ser a adequação com o que é imediato, prático, lucrativo, enfim, com o mundo da particularidade: “Essa visão operacional acabou, segundo Chauí, por produzir a universidade operacional, regida por contratos de gestão, calcada na ideia do controle, da produtividade, da racionalidade técnica e burocrática” (PEIXOTO, 2009, p. 229). Essa é, segundo Chauí, a universidade administrada, já que não possui autonomia acadêmica, científica e política, é determinada pelas forças políticas e interesses externos, deixando ser absorvida e definida “pela racionalidade administrativa e pela eficácia quantitativa” (CHAUI, 2001, p. 60).

A universidade como espaço do ensino, da pesquisa e da autonomia

Deparamo-nos com um problema: a racionalidade técnico-instrumental expressa pelo modelo de universidade como universidade pós-moderna ou universidade como organização social triunfou? Não é possível reconstruir a universidade como ideia de universidade, conforme a definição de Jaspers, ou como obra de cultura, segundo a conceituação de Lima Vaz? Muitos dirão que não há saída, que não há mais o que fazer. Essa posição fatalista vem principalmente por parte dos que defendem o fim da universidade autônoma, por achar que ela atrapalha o desenvolvimento e o progresso. Para estes, o que existe é o fato. E o fato é que a universidade hoje deve se adaptar às necessidades da sociedade, entendendo esta como o espaço do mercado. Esses defensores dirão: “contra fatos não há argumentos” (PATRÍCIO, 2009, p. 2). Entretanto, numa perspectiva histórica, podemos dizer, como Leonardo Coimbra, que “contra fatos é que há argumentos” (apud PATRÍCIO, 2009, p. 2). E com Patrício (2009, p. 2) dizemos mais do que isso, dizemos que “contra fatos há princípios, contra fatos há valores”. Podemos dizer que tudo que se refere às atividades do homem não é apenas fato, algo pronto, definitivo, imutável, mas processo, contínuo vir-a-ser, devir constante, contínua resignificação. É por isso que podemos afirmar que “[...] a degradação da universidade, que a morte da universidade como princípio, ideia e projeto, não é inevitável” (PATRÍCIO, 2009, p. 3).

A universidade autônoma se afirma como resistência a esse processo de desmonte e destruição da ideia de universidade, da universidade como obra de cultura. Resistência que tenta remar contra as correntezas impulsionadas pelas políticas neoliberais. Diante dessas investidas há a necessidade de afirmação, no cotidiano do fazer e pensar de professores, gestores e estudantes, do contraditório, da reconstrução da identidade da universidade conforme a concepção da ideia da universidade, da universidade moderna e da universidade como instituição social.

Denominamos de universidade autônoma, conforme definição de Jaspers, a universidade moderna segundo caracterização de Olgária Matos, a universidade como instituição social conforme a conceituação de Chauí e a universidade como obra de cultura segundo definição de Lima Vaz. Na universidade autônoma o ensino assume a função primordial do cultivo da dúvida, da crítica, do questionamento, do rigor acadêmico, da busca da verdade, do universal, da afirmação ética e da dimensão do humano.

A universidade como organização social, ao valorizar tudo que é prático, aligeirado, imediato, instrumental e operacional, deixa de ser espaço do ensino com rigor acadêmico, mas também da pesquisa, da busca livre da verdade. Trata o ensino de modo mecânico, instrumental,

prático, aligeirado, sem a preocupação com o rigor, com o domínio do conhecimento já elaborado, sem a fundamentação teórica. É uma preparação que se reduz à instrumentalização, à memorização, à reprodução mecânica, à impessoalidade, ao utilitário, ao pragmático, à particularidade. Para essa racionalidade basta uma preparação aligeirada, rápida, de baixo custo: “[...] a atividade humana assim orientada perde sua humanidade, reduz-se a uma coisa, a um instrumento, reifica-se, perde sua capacidade de inventividade” (PEIXOTO, 2009, p. 231).

Para a universidade como instituição social, para a ideia de universidade como obra de cultura, para a universidade autônoma, para a universidade moderna, a atividade de ensino é tratada como formação (*bildung*), como processo humanizador, devir civilizatório, humanização do homem que “[...] tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma avaliação de maior perfeição em seu modo de ser humano” (SEVERINO, 2006, p. 621). O ensino nessa perspectiva é entendido sobretudo como formação cultural, que é formação para a autonomia: “[...] formação aberta, alicerçada com uma fundamentação teórica rigorosa, ampla, que possibilita o desenvolvimento do raciocínio, do espírito da dúvida, da crítica, da criação e da capacidade de identificar problemas e alternativas para superá-los” (PEIXOTO, 2009, p. 235). É, portanto, formação cuja contribuição é: “[A] inserção crítica de todos os estudantes no mundo da cultura, do pensamento, da imaginação e sensibilidade, ensiná-los a trabalhar com conceitos, as teorias e as articulações lógicas, a perguntar pelo sentido, gênese, possibilidades, limites, pressupostos e implicações, a pensar e a superar as idéias e a realidade”. (COELHO, 2004, p. 44).

O ensino como processo formativo não é uma atividade que se dá sem esforço e dedicação. Pelo contrário, exige compromisso, sacrifícios, empenho. Não é apenas ensino, é também atividade investigativa, atividade de pesquisa, o que significa, segundo Jaspers, fazer com que o ensino universitário comece a “ensinar a fazer participar do processo de pesquisa” (apud DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 50). Trata-se de transformar o ensino de graduação também numa iniciação científica, de criar na graduação um ambiente de pesquisa. Essa iniciativa contribui para afirmar a ideia da universidade – já que a instituição universitária é aqui fundamentalmente um centro de pesquisa – e também para garantir que a preparação acadêmica universitária seja de fato uma formação, pois, “na medida em que desenvolve a atitude de pesquisa, a universidade ultrapassa a simples instrução para dar verdadeira formação (*Bildung*)” (DRÈZE; DEBELLE, 1983, p. 53-54).

Para tal racionalidade, a pesquisa, essa atividade primordial da universidade é vista como “perda de tempo e de dinheiro, não vale nada, é uma inutilidade” (PEIXOTO, 2009, p. 229).

O ensino que é atividade fundada na preocupação com o rigor e fundamentação teórica, da autonomia, passa a ser visto como atividade aligeirada, prática, dependente das mudanças e necessidades do mercado.

Assim, a pesquisa é vista e praticada de forma empobrecida, priorizando-se apenas o que é operatório, instrumental e prático, anulando a preocupação com a reflexão e a fundamentação teórica. Segundo Chauí, o que há aí é um *survey*, ou seja, um conjunto de informações de caráter técnico e instrumental para intervenção e controle de problemas parciais, específicos e delimitados, com o objetivo de proporcionar uma intervenção rápida: “O *survey* recorta a realidade de maneira a focalizar apenas o aspecto sobre o qual está destinada a intervenção imediata e eficaz. Em outras palavras, o *survey* opera por fragmentação. Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa”. (CHAUI, 2003, p. 7).

Assim, o que orienta a pesquisa é a preocupação custo-benefício, assentada na ideia de produtividade, que avalia para que serve, quanto tempo levará para ser concluída, qual o custo e a quantidade do que será produzido. Para Matos (2009), há nesta concepção e prática de universidade uma conversão da “pesquisa em produção”, em que se entrega à pressa, à obsessão produtivista, à anulação da crítica, da fundamentação teórica e da reflexão: “A temporalidade do mercado confisca o tempo da reflexão, selando o fim do papel filosófico e existencial. Para a universidade moderna não cabia a pergunta “para que serve a cultura”, mas sim “de que ela pode libertar”. (MATOS, 2009, p. 1).

Nesta lógica, os prazos para conclusão de pesquisas são cada vez mais reduzidos e ao mesmo tempo se exige do pesquisador a participação em uma quantidade cada vez maior em eventos e uma quantidade cada vez maior de publicações. Sendo assim, “a heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios” (CHAUI, 2003, p. 7).

Já para a universidade como instituição social – universidade moderna, autônoma –, a pesquisa deve ser desenvolvida com rigor acadêmico, tempo necessário para seu aprofundamento teórico, reflexão e questionamento, e com liberdade de investigação, sem estar presa a interesses particulares. Ricouer (1983, p. 14), no prefácio à obra *Concepções da universidade*, de Jacques Drèze e Jean Debelle, ao discutir a ideia da universidade, essencialidade da universidade de fato,

afirma que a pesquisa “não é somente a descoberta e a inovação; é a própria mentalidade da universidade. A pedagogia da universidade se deduz rigorosamente de sua idéia, como esta se deduz do conceito da ‘busca’ da verdade sem constrangimento”. A fenomenalidade da universidade são a liberdade, a verdade e a humanidade. Quando essas dimensões são esquecidas ou quando não há uma interação entre elas, temos a morte da ideia da universidade. Essa morte é também anunciada por Ricouer (1983, p. 11) ao afirmar que, “se cessamos de perceber um liame necessário entre verdade, humanidade, pesquisa livre, não há mais a idéia da universidade”.

Conclusão

A pesquisa livre e a afirmação da humanidade pela universidade não são possíveis, entendendo-se o humano da humanidade, se não houver financiamento suficiente e liberdade acadêmica, política e administrativa da universidade. A liberdade, que é a condição de a universidade não estar atrelada a interesses do mercado, de grupos, de partidos políticos, de religião, de sindicatos, é uma das condições principais para a existência da universidade autônoma, para que possa dar continuidade à aventura da busca da verdade. Para Ricouer (1983, p. 14), “a liberdade acadêmica não tem outra origem senão no direito da humanidade de prosseguir em toda parte a busca da verdade sem constrangimento [...] Ela procede do direito de prosseguir, em qualquer lugar, a busca da verdade”.

A atividade universitária como obra de cultura exige que esta seja de fato uma unidade do saber, o que requer uma interação entre o ensino e a pesquisa. É por isso que Ricouer (1983, p. 20) assim avalia:

[...] se a universidade não permanece como lugar crítico por excelência, se ela não se mantém como o centro da inovação científica e cultural, ela será como um navio perdido, levada para uma direção, por uma sociedade que lhe pedirá sempre mais rendimento, puxada para outra por uma juventude que exigirá dela que sacrifique o espírito de discussão ilimitada a posicionamentos doutrinários e partidários.

É essa dimensão formativa que faz com que as atividades da universidade possibilitem às pessoas uma atitude crítica, criativa e ética, possibilitem às pessoas uma atitude de autonomia.

Referências bibliográficas

- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, set.-dez. 2003.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Ensino, pesquisa e formação de estudantes e professores. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 18, p. 41-59, jan. 2004.
- DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. Concepções sobre universidade. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- LIMA VAZ, Henrique C. de. Cultura e universidade. Petrópolis: Vozes, 1966.

MATOS, Olgária. O crepúsculo dos sábios. O Estado de S. Paulo [online], nov. 2009. Disponível em: <www.estadao.com.br/.../suplementos, o-crepusculo-dos-sabios>. Acesso em: 10 nov. 2009.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Em defesa da universidade. 2010. Disponível em: <www.revue.uevora.pt/revue01/artigos>. Acesso em: 2 mar. 2010.

PEIXOTO, Adão José. Universidade, formação e autonomia. In: COELHO, Ildeu Moreira. Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

RICOUER, Paul. Prefácio. In: DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. Concepções sobre universidade. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, Portugal, n. 27-28, jun. 1989.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

GT 01 – CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

DIREITO DE RESISTÊNCIA E DESOBEDIÊNCIA CIVIL: ANÁLISE ADORNIANA SOBRE AUTORITARISMO E FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA

Cleudes Maria Tavares Rosa⁹
Faculdade de Educação – UFG
cleudestavares@gmail.com
Welma Alegna Terra¹⁰
Faculdade de Educação – UFG
welmalegnaterra@gmail.com

Resumo

Este texto se propõe a refletir sobre o autoritarismo e a formação para a autonomia a partir da análise das contradições sociais manifestas ao longo do processo histórico brasileiro. A Teoria Crítica, especialmente os autores da Escola de Frankfurt, como Adorno, contribui para a reflexão sobre o conceito de autoritarismo e a compreensão de uma proposta de formação para a autonomia, sob a perspectiva kantiana. O conceito de autoritarismo traz, em seu arcabouço teórico e em sua práxis, aspectos ambivalentes em constante indefinição que requer estudo de diversas áreas do conhecimento para um aprofundamento mais consistente e radical da temática em questão. Para tal análise, urge a criação de um *locus* para o debate acadêmico que possibilite a discussão sobre os fenômenos históricos manifestos. Agregou-se neste artigo a discussão sobre o direito de resistência, posto que o contexto social, histórico e político no Brasil têm demonstrado facetas de um enraizamento de autoritarismo na sociedade brasileira. O direito de resistência consiste em meio não jurisdicional de amparo, de caráter suprapositivo, pelo qual os cidadãos defendem seus direitos e garantias, de forma direta, contra a arbitrariedade dos poderes públicos. E, emerge em tal contexto quando parcelas da população buscam demonstrar sua insatisfação em relação a atos de fala, emendas constitucionais que reduzem direitos adquiridos e inclusive alteram a educação para a autonomia com propostas que vêm sofrendo repúdio por parcela significativa da sociedade. Ademais, os conceitos da Teoria Crítica podem contribuir para a problematização dessa temática, mostrando as tensões e ambivalências desse processo em estudo.

Palavras-chave: autoritarismo, direito de resistência, formação para a autonomia.

O Brasil, desde sua colonização, vivenciou processos de dominação: doce, simbólicos, imposição de única língua, religião, padrão de economia alimentar e vestimenta, mediante a inculcação de um processo civilizatório etnocentrista, segundo o qual os demais povos, brasileiros ou africanos, seriam inferiores, incapazes e precisavam ser atualizados ao padrão europeu de civilização. E, com manifestação da força bruta, barbárie, na qual “a regressão à violência física

⁹Graduada em Ciências Sociais (UFG) e Direito (PUC-GO); Especialista em Direito Civil (UNI Anhanguera); Mestre em Sociologia (UFG); Advogada; Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação-UFG. Professora e Pesquisadora na PUC Goiás.

¹⁰ Graduada em Pedagogia; Especialista em Metodologia do Ensino Superior; Mestre em Educação Brasileira e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação-UFG. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia e de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação.

primitiva” (ADORNO, 1996), e sem vinculação aparente a objetivos racionais, foi recorrente para que os povos nativos e os que foram trazidos se submetessem à lógica europeia de expansão territorial e cultural.

A população nativa resistiu, dificultando o processo de dominação. A alternativa para a consecução da exploração foi a mão de obra escrava negra. Os negros que aqui chegaram estavam debilitados pela viagem em virtude das condições desumanas as quais foram submetidos. Como eles não conheciam o território, as línguas, uns aos outros, submeteram-se à nova condição de vida. Mas houve resistência, fugas, ocupação de espaços geográficos que permitiram a formatação de uma cultura híbrida, cujas manifestações foram influenciadas pelos resíduos culturais que tais povos, nativos e negros, retinham, constituindo, portanto, uma nova cultura composta pelos remanescentes culturais e os recursos disponíveis. Essa cultura híbrida que se formou tinha o seu *telos* prático e caracterizava a resistência à violência sofrida por esses povos explorados na condição de escravos. Nesse aspecto, possibilitava a identidade e a negação de sua coisificação. O processo de coisificação, conforme Adorno (1995), inicia-se com a ideia de severidade, no processo equivocado de interpretação de virilidade como capacidade de suportar dores. Ao se entender duro, suportar dores, físicas ou emocionais, o indivíduo se compreende e se explica como coisa e passa a ter expectativas e cobranças de que o outro também o seja, o coisifica. Aquele que nega tal processo de coisificação, em si e no outro, exercita sua humanidade. Os povos brasileiros originários e os negros negaram sua coisificação. Marcaram em si a humanidade. Ao longo do tempo, a violência e o autoritarismo com toda sua força foram sendo manifestos na sociedade brasileira.

Em *La personalidad autoritaria*, Adorno (1965) demonstra que o autoritarismo, sob a perspectiva psicológica, é a tendência geral a se colocar em situação de dominação ou submissão, frente aos outros, como consequência de insegurança do “eu” ou medo de ser débil, ou por sentimento de culpa. Nessa perspectiva, o autoritário considera o outro como rival e se este for considerado “superior” deverá ser temido; caso seja considerado “inferior”, deverá ser dominado. Logo, “autoritarismo significa uma predisposição defensiva a se conformar acriticamente a normas e movimentos do poder investido pelo sujeito de autoridade” (*op. cit.*, p. 5). É preciso ressaltar o perfil do indivíduo autoritário, relacionando-o ao outro diferente: a falta de sentimento, a indiferença e a frieza, a identificação com o poder, a manifestação de um espírito destrutivo pela indiferença manifestada na intolerância e no preconceito, a máscara democrática quando o indivíduo é antidemocrático, o entender que o outro recebe algumas vantagens e que por ser inferior

e diferente não deveria ter direitos que são considerados pelo autoritário como vantagens. Adorno (*ibid*) aponta essas características como potência da personalidade fascista, autoritária.

O autoritarismo advém da ideia distorcida de que um líder deve ter presença marcante e ditatorial nessa sociedade em que a discriminação social se torna uma das causas estudadas por Adorno, enfatizando o antisemitismo. A definição de autoritário na Teoria Crítica tem referência ao indivíduo de caráter “potencialmente fascista”, que está dominado pelos fatores subjetivos, como o medo e a culpabilidade, e por fatores objetivos e materiais em que a lógica, predominantemente capitalista, interfere nos embates e conflitos humanos em todas as esferas da sociedade.

Em estudo sobre a personalidade narcisista, conforme os autores frankfurtianos, Crochik (1990) demonstra que a ascensão do nazismo e a aquiescência da personalidade à ideologia autoritária

se devia[m] ao enfraquecimento da família dado no período da República Weimar. Com o declínio da figura do pai, enquanto figura de autoridade, a formação do Ego e do Superego do indivíduo foi prejudicada, facilitando o surgimento de um líder que possibilitasse mais imitação (*mimésis*), do que a identificação. (CROCHIK, 1990, p. 141-142)

Nesse contexto de enfraquecimento da personalidade, o indivíduo autoritário e narcisista, ao invés de agir pela razão como *lógos* e pela cultura baseada na universalidade de princípios humanos, age pela força e poder que lhe foi constituído ditatorialmente. Os autores frankfurtianos, referindo-se ao esclarecimento e à moral, mostram que “força, beleza, estatura, eloquência: nos primórdios da sociedade, essas virtudes eram determinantes quando a autoridade passou para as mãos dos dominantes” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 95). Na personalidade autoritária, o indivíduo é cegamente submisso à autoridade tirânica e manipuladora, destituído de autonomia e da decisão de beneficiar a coletividade, por se ater ao próprio ego e seguir a lógica da instrumentalidade do capital.

No caso brasileiro, o autoritarismo manifestou-se considerando o outro como “inferior”, que precisava ser subjugado pela força, pela barbárie que se manifesta nessa modelagem do outro, do diferente, ao padrão esperado; ou, docemente, pela legislação que se impõe pelo poder de polícia do Estado (WEBER, 1982). Desde o início do processo colonizador, este “monopólio do uso legítimo da força física (*op.cit.*) foi detido de maneira extraoficial, e utilizado pelo Senhor proprietário. Com a Constituição de 1824, esse poder passa a ser exercido pelo Imperador, e, com a República, a manutenção oficial da dominação foi instituída pela Constituição de 1891.

Ressalta-se no caráter cultural brasileiro: autoritarismo e resistência. Tais processos amadureceram, não descontinuaram. A sociedade civil foi e continua sendo considerada incapaz de se organizar. Essa sociedade vivencia a experiência bloqueada de sua possibilidade de maioria e reverbera manifestações de autoritarismo enraizado. Isso porque a maioria, no sentido kantiano, exige o refletir sem a tutela de outrem, como processo de emancipação intelectual. Contudo, o autoritarismo manifesto como *práxis*, como pretexto ideológico para a concretização da dominação e que pode ser simbólico a partir da imposição de processos formais de educação, impede a pretendida maioria.

Ao buscar a maioria kantiana, tão almejada pelos sujeitos que anseiam pela autonomia, deve-se compreender o conceito de esclarecimento (*Aufklärung*), em Kant, como

a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* (KANT, 2008, p. 63)

Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) anunciam o conceito de esclarecimento “como um processo de emancipação intelectual resultando, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro lado, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 7). A autonomia deve ser vista como esclarecimento, luz para a compreensão de processos sociais em que o autoritarismo se torna uma barbárie, levando à desumanização dos indivíduos. Esta barbárie é devida aos mecanismos de frieza diante do outro e aos aspectos objetivos da sociedade capitalista em que o mercado e seu poder econômico reinam em torno das finanças e do consumo exagerado de produtos. As relações são baseadas no mundo dos negócios e a relação humana em que se dá a emancipação humana parece inexistente nessa sociedade instrumentalizada pelo capitalismo.

A cultura, como processo, é a mediação efetuada pelo indivíduo, entre ele próprio e a natureza. É possível distinguir através da cultura criada pelos indivíduos que estes renunciam da sua libido a favor das atividades expressas socialmente, e que podem levá-los a se presumirem sujeitos; ou seja, é, também, pela repressão dos instintos que a cultura se constitui (FREUD, 1974). Por essa negação determinada, o pensamento expressa a ausência de liberdade constituída pelos freios culturais. Daí se entende que a menoridade, a impossibilidade de refletir por si, é garantidor da permanência do autoritarismo enraizado e por tal o indivíduo entende-se como sujeito. Nesse

sentido, é possível apreender a experiência formativa como “movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria formação” (ADORNO, 1995. p. 25). Ora, se tal sujeito é inapto para o exercício da reflexão e repete o comportamento autoritário, ocorre repetidamente a repressão do diferenciado para a continuidade e homogeneidade da sociedade administrada. O autoritarismo, expressado pelo autoritário, sequer pode ser por ele reconhecido. É preciso arguir a Formação desses indivíduos autoritários na sociedade administrada, na qual o cálculo e a previsão se consolidaram como a razão de ser e existir dessa mesma sociedade.

A adesão cega à coletividade em um processo de identificação sem autorreflexão crítica revela de certa forma a barbárie e a “consciência coisificada” em que os indivíduos se identificam com o objeto, se alienam e se adaptam à coisa, ao objeto de desejo, sem o esclarecimento necessário para a compreensão dos fatos, pois “permanece cega frente a tudo o que veio-a-ser, frente a toda a compreensão da própria racionalidade, e absolutiza o que é-*assim*” (ADORNO, 1995, p. 118). Esse tipo de consciência produz “pessoas embrutecidas pela tecnologia”, frias em relação ao outro. O mundo tecnológico potencializou o distanciamento entre os homens, o isolamento social e o preconceito sobre toda forma de ser e de expressão do diferente do estabelecido pelos padrões midiáticos. Isso gerou um processo de exclusão e regressão do esclarecimento à reificação¹¹ em que os indivíduos se alienam cegamente, sem o poder de manifestação contra essa barbárie social.

A experiência bloqueada da possibilidade de maioria por parte dos indivíduos, presente na sociedade brasileira, demonstra como se deu e ainda se dá, ao longo do processo histórico, o bloqueio dessa experiência e é o motivo segundo os quais tais indivíduos não alcançaram essa maioria. É por tal bloqueio que conteúdos irracionais incrustam nos indivíduos, levando-os a uma regressão dos sentidos pelo obscurecimento da crítica e à facilitação doce da apropriação da desumanidade; ou, ainda, pelos conteúdos conformistas viabilizam-se a submissão ou a barbárie. Ambos os conteúdos levam a movimentos de bloqueio da experiência e formatam o perfil do autoritário, posto que a formação cultural, para ser adquirida, exige esforço e interesse. E, se há bloqueio da experiência, há incapacitação da aquisição da formação, visto que tal fenômeno leva à pseudoformação; a falsa formação levou o coletivo, a sociedade, a uma repressão dos indivíduos que os uniformizou culturalmente a reproduzir as características autoritárias e levou à

¹¹ O termo reificação vem do latim *res* e significa coisa. Porém, é um conceito encontrado em Marx, Lukács, Adorno e outros, com a ideia de inversão da relação entre sujeito e objeto em um processo de falsa consciência e perda da totalidade.



repressão do processo formativo a favor do resultado: a compreensão de que os “débeis, fracos” devem ser dominados, subjugados, seja pelo imperativo da força ou pelo da lei. O fraco é aquele cuja racionalidade é tida como duvidosa: crianças, mulheres, adolescentes, idosos, os pobres e os que possam estar com a consciência transtornada, como os usuários de drogas; esses são percebidos como vulneráveis e necessitados de controle.

Para se pensar a Formação autônoma, é preciso refletir sobre as condições para a viabilização da humanidade nos indivíduos. A Formação exige um sair de si, colocar-se no lugar do outro, do diferente. Os autoritários, cuja frieza é caracterizada pela ausência de doação de si na relação com esse outro, se ocupam só de si mesmos e acriticamente “sobrestimam a própria importância de modo narcisista, sem suficiente sentido das proporções” (ADORNO, 1995, p. 220). Portanto, para a Formação autônoma, a exigência de um entrelaçamento entre teoria e prática é necessária. Isso porque a tendência objetiva da sociedade administrada centra-se na maneira de esta produzir-se e reproduzir-se, o que pode levar ao autoritarismo e à barbárie social.

Como a sociedade brasileira produz e reproduz autoritarismo, o indivíduo autoritário não discerne a respeito de seu comportamento deformado por racionalizações que se justificaram ao longo do tempo: somos pacíficos e dóceis. Pode ser que o autoritário, fascista, não consiga compreender-se como autoritário, posto que “a capacidade de identificação com o sofrimento alheio é escassa em todas as pessoas, sem exceção”, conforme Adorno (1995, p. 224). E por que se identificar com o fraco, com aquele a ser subjugado? O autoritário é produto dessa sociedade autoritária, constituída, desde a colonização, na incapacidade de amar, assentada na “carente relação libidinal com outras pessoas” (ADORNO, 1995, p. 133), pela indiferença em relação ao outro, seu destino, existência. Essa frieza, incapacidade de se identificar com o diferente, é característica da sociedade administrada.

A cultura hierárquica foi constituída, segundo a interpretação de Roberto DaMatta (1983), pelo fato de o Brasil ter sido marcado pela cisão entre uma ordem hierárquica (privada, pessoal, informal) e outra ordem que seria igualitária (legal, formal, pública). Essas se relacionariam de forma complexa, produzindo a cultura brasileira. Nesse contexto de ordens diferenciadas, concebeu-se a violência como um mediador: a violência causaria mudanças nas posições entre um universo hierárquico e outro igualitário. E seria a violência a linguagem regular da autoridade pública (Estado) ou da violência privada (a do chefe de família). Utiliza-a aqui no ensejo de demonstrar como as distinções efetuadas a partir dessa explicação dicotômica, na prática,



demonstram que o que ocorre são fenômenos simultâneos e sobrepostos, visto que o autoritário estende essa hierarquização a todos os outros diferentes. Mesmo quando utiliza a norma legislada para garantir a igualdade, ele mantém vazios de interpretação para favorecer seus iguais.

Caldeira (2000), ao refletir sobre esse dualismo e caráter mediador da violência, como proposto por DaMatta, aponta que o problema não seria de princípios liberais *versus* uma prática personalista e violenta, nem de um marco constitucional funcionar com base em exceções e abusos. Os limites entre o legal e o ilegal são tênues e mal definidos, estando, pois, em contínuos processos de mudança a fim de legalizar abusos anteriores e legitimar novos. As percepções dessas reflexões estão expostas nas contínuas propostas políticas de mudanças das leis consideradas “frouxas” e nas lutas por alterações no Poder Judiciário.

O referencial de DaMatta demonstra a hierarquização da sociedade que, ao longo do processo histórico, constituiu dois tipos de cidadãos: os de primeira classe, que possuíam capital cultural e econômico maior, os homens do bem; e os de segunda classe, os nativos e africanos trazidos, com menor ou nenhum capital cultural, na perspectiva etnocêntrica europeia, que formata o autoritário e que, como não se compreende, se impõe aos outros. Tais comportamentos não são racionais, pois foram e são engendrados por processos de semiformação que incutiram e incutem nos sujeitos uma falsa verdade. Sendo assim, Adorno (1995) aponta a necessidade de se investigar esses alçozes, autoritários. Isso porque essa falsa verdade, que é pseudoformativa, reproduz o autoritarismo e impede a Formação autônoma.

A Teoria Crítica aponta que a formação cultural consistiria da experiência de formações entre “a filosofia da vida” entrelaçada a contextos amplos, arte, fatos históricos. E as reflexões dessas relações estruturadas não impedirão ou romperão o nexos entre o objeto analisado e a reflexão em curso (ADORNO, 2006). A formação cultural há de ser adquirida por esforço e interesse, como “a capacidade de se abrir a elementos do espírito apropriando-as do modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender conforme prescreve um clichê” (op. cit., p. 64).

Portanto, formar para a vida implica reconhecer a diversidade entre eu e o outro, em que o exercício da autoridade, *auctoritas*, significa “fazer crescer”, elevando a honra e a dignidade do outro, em uma alteridade que parece esquecida nessa sociedade capitalista em que se efetiva a busca dos próprios interesses. Para a elevação do humano que existe em cada ser, deveria ser possível o reconhecimento da diversidade, o que exige convivência, proximidade e respeito. Na perspectiva do

autoritário, não ocorrem tais reconhecimentos, uma vez que o outro deve ser subsumido se considerado fraco; ou idolatrado se considerado forte. Adorno (2006) aponta que a estrutura de personalidade autoritária tem relação com o poder, o conformismo e a incapacidade de autorreflexão crítica. Dessa maneira, a impossibilidade de elaborar o passado sustenta posições e manifestações de indivíduos autoritários na sociedade brasileira. Estes estão organizados em coletivos e exercitam cotidianamente sua situação de não emancipação. Em nome da liberdade de seus direitos, identificam-se, alguns até inconscientemente, com a totalidade constituída, desde o princípio, com essa hierarquização de seus indivíduos.

Desse modo, no Brasil, a partir de 1964, a sociedade vivenciou as agruras de uma ditadura militar fascista, com o pretexto de libertar o país da corrupção e do comunismo. Essa hierarquização dos indivíduos e o autoritarismo no nosso país foram explícitos desde a criação dos Atos Institucionais (AI), “justificados como decorrência ‘do exercício do Poder Constituinte, inerente a todas as revoluções’” (FAUSTO, 2014, p. 257). Houve consequências desse período presentes até agora: desaparecimentos, torturas, execuções efetuadas pelo Estado. A maioria da população não escapou dos pressupostos sociais objetivos gerador do fascismo, sujeitando-se a essas condições. Portanto, conforme Adorno (2006, p.43), “Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar”.

A urdidura das manifestações por direitos não democratizou as relações sociais, visto que ainda existem resquícios da cultura autoritária reavivados com discurso de intolerância contra criminosos, homoafetivos, negros e indígenas e praticantes de outros credos religiosos. Agentes do campo político programaram seus atos de fala, retomaram posições e argumentos beligerantes em relação a esses grupos minoritários. Sendo assim, a sociedade não alcançou a maioria, pois ficou adaptada, identificada com o dado, que gera o potencial totalitário.

A partir de 2008, a crise capitalista grassou; no Oriente, eclodiram as lutas por liberdades: civis, econômicas e de direitos sociais. No Brasil, em 2013, os estudantes se organizaram e o discurso midiático se alterou. Se as manifestações no exterior eram exercício de cidadania, no Brasil eram vandalismo.

Na Constituição da República brasileira, o direito de manifestação é livre, pacífico; para os meios de comunicação, passivo: ordem e obediência às instituições que “detêm o monopólio do uso legítimo da força física” (WEBER, 1982).

Os atores políticos e os donos dos meios de comunicação entendem a sociedade civil como incapaz de se organizar, a ponto de proporem legislação criminalizadora para tais manifestações, levando à restrição do direito humano e fundamental de liberdade de expressão de pensamento e da luta social. A prática constitucional mundial e o Brasil adotam postura de repressão ao postulado, inerente a toda e qualquer Constituição democrática: invocação do direito de resistência e de seu exercício, a desobediência civil.

O direito de resistência, segundo Bulos (2008), consiste em meio não jurisdicional de amparo, de caráter suprapositivo, pelo qual os cidadãos defendem seus direitos e garantias, de forma direta, contra a arbitrariedade dos poderes públicos. A desobediência civil permite à população o descumprimento de atos repressivos, quando os mecanismos ordinários de tutela não possuem efetividade. Ambos os recursos se revestem de legitimidade por se basearem no exercício da soberania popular, defesa da democracia e proteção da higidez constitucional, de modo que o direito de resistência e a desobediência civil não sujeitam seus praticantes a qualquer tipo de sanção, civil, penal ou administrativa.

Tais direitos são inerentes às Constituições, consagrados expressamente em dois textos: a Lei Fundamental da Alemanha, de 1949, e a Carta de Portugal, de 1982, que prevê a sua invocação em períodos de normalidade democrática. Sendo assim, não é preciso que o Estado se encontre em regime de opressão para que os cidadãos descumpram deliberações inconstitucionais. A Constituição se consubstancia no contrato social firmado entre o governo e a população, havendo inadimplemento das obrigações negativas (direitos civis e políticos) ou positivas (direitos sociais, econômicos e culturais), que recaem sobre o Estado. Portanto, nada mais justo e legítimo que a população se insurja contra o *status quo*, almejando mudanças. Foi pelo exercício de tais direitos que se deram as mudanças e a abertura de amplo leque de direitos.

Ao cercear a liberdade de expressão propondo-se a criminalização da busca pela liberdade, recorda-se o holocausto alemão: homens obedientes, disciplinados, uniformizados, cumpridores das instruções e das letras cujos superiores ordenaram e manipularam a opinião pública dentro dos limites da lei. Adorno (2006), em *Educação após Auschwitz*, alerta que essa obediência configura fetichização da técnica e, ao ocorrer uma supervalorização desta fetichização da técnica, leva ao entendimento da incapacidade de amar por parte dos seus executores, uma frieza e indiferença em relação ao outro. E se lhes resta alguma capacidade de amar, esta só é destinada à técnica independente da motivação: não se questionou se tal legislação criminalizadora dos

movimentos de busca por direitos conduziria à materialização de liberdade e resistência ou geraria barbárie.

Na sociedade é nítida a prevalência de uma racionalidade dominadora que, de certa forma, inibe ou nega a possibilidade da liberdade e autonomia dos indivíduos, de inclusive tomar decisões sem o respaldo alheio. As relações tornam-se tão alienadas e revestidas de uma frieza desumana que até mesmo atitudes altruístas do outro tornam-se um fator de desconfiança que pode gerar competitividade nas mais simples ações cotidianas. A autonomia verdadeira, de ser autor do próprio nome e de suas decisões, passa a ser condicionada pelo domínio da racionalidade técnica e o ideário de esclarecimento, como o “desencantamento do mundo”, que, livre do mito, torna-se submisso ao poder dominante da razão instrumental.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T.W. La personalidad Autoritaria. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.
- ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução Wolfgang Leo Waar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ADORNO, T. W. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BRASIL. Constituição 1988: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais. Ed. atualizada em julho de 2015. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2015.
- BULOS, Uadi L. Curso de Direito Constitucional. 2. ed. rev. e atual. de acordo com a Emenda Constitucional n. 56/2007. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. Trad. Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. São Paulo: Ed.34/Edusp, 2000.
- CROCHIK, José Leon. A personalidade narcisista segundo a Escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. Psicologia – USP, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 141-154, 1990.
- DAMATTA, Roberto. Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FAUSTO, Boris. História Concisa do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- FREUD, S. Totem e Tabu: alguns pontos de concordância entre a vida mental dos selvagens e dos neuróticos. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- KANT, Immanuel. Textos seletos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- WEBER, Max. A política como vocação. In: GEERTH, H. H.; MILLS, C. Wright (Orgs.). Ensaio de Sociologia. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

GT 1 CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

RIO VERMELHO COMO REFERÊNCIA CULTURAL – SOBRE A HISTÓRIA REGIONAL NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

Cristina Helou Gomide
Universidade Federal de Goiás – FE
cristinahelou@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo o Rio Vermelho, localizado na Cidade de Goiás-GO, e o modo que este foi se tornando referência cultural para os moradores locais, assim como para visitantes, ao longo da história. A proposta é trazer um breve recorte de pesquisas realizadas sobre o Rio e algumas visões sobre ele. Tratando-se de uma pesquisa extensa, selecionamos para este trabalho, três fontes: a visão da poetisa Cora Coralina, O Jornal O Popular e dos cartões postais editados em 2001 após uma forte enchente que destruiu grande parte do centro histórico. Essa reflexão emergiu da experiência com a disciplina de Núcleo Livre “História de Goiás”, onde tem-se observado a distância do conjunto dos alunos com a discussão histórica como componente da identidade cultural. Pretende-se então, problematizar as relações entre a experiência de pesquisa e a formação acadêmica de nossos alunos, de modo que se sintam instigados a realizarem suas próprias pesquisas como possibilidade de reconhecimento de sua identidade cultural, especialmente no que se refere à história regional. Embora muito já tenhamos caminhado no campo da história regional, muitos resultados de trabalhos ainda são voltados quase exclusivamente para a comunidade acadêmica, dificultando a socialização dos mesmos com outras pessoas que não frequentam constantemente os espaços da Universidade. Pretende-se, enfim, contribuir tanto para a produção do conhecimento no campo da história de Goiás como problematizar as relações entre a produção acadêmica e formação do profissional de licenciatura e demais áreas de atuação.

Introdução

Este trabalho apresenta algumas considerações sobre a história do Rio Vermelho na Cidade de Goiás e o olhar a ele atribuído pela escritora Cora Coralina e pelos cartões postais da cidade, que retrataram a enchente de 2001 que assolou o espaço da antiga Vila Boa de Goiás logo após ela ter sido reconhecida como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade pela UNESCO.

Tal discussão é significativa para o campo da história, em específico da história regional, visto que muito ainda temos a produzir sobre essa linha de investigação. Além disso, é uma área cara aos professores que se dedicam ao ensino de história e, portanto, à sua própria formação e à formação de seus alunos. Consideremos ainda, que apesar das muitas pesquisas produzidas no campo acadêmico ainda ficam restritas ao seu próprio espaço em função do valor mínimo, ou nenhum, atribuído a materiais que atinjam os profissionais que não estão com tanta frequência nos corredores da Universidade.

Nesse sentido, apresentaremos aqui, nesse breve registro, a interpretação da visão de Cora Coralina, cuja visão traz aos professores uma noção de história do Rio Vermelho que pode ser interessante, mas que não é a única, e é por isso que pensamos ser o debate, uma questão

importante. Em segundo momento, traremos um pouco da visão do Jornal O Popular e outra visão não menos importante: a visão da enchente de 2001 registrada e transformada em cartões postais para visitantes turistas. É o “bravo” Rio Vermelho, que na sua fúria, foi transformado em atração turística.

Embora possamos trazer a visão dos viajantes europeus, da imprensa escrita (local e de âmbito nacional), de administradores locais ao longo da história, de moradores da cidade, sobre o Rio, optamos por realizar um recorte, apenas para instigar o leitor a perceber as leituras realizadas sobre o Rio. Muitas vezes como a gênese da cidade. Muitas vezes como local de acidentes, mas também é o Rio das lavadeiras, das belas paisagens. E ao contrário do que muitos pensam, é o Rio das enchentes periódicas, como muitos moradores narraram ao relatar os depoimentos de seus familiares passados.

Enfim, convidamos a realizar essa leitura do Rio Vermelho, que por causa da busca pelo ouro à época da Colônia no Brasil, se tornou local de morada de vários mineradores, dando início a uma longa história de experiências e outros movimentos culturais pós-coloniais.

1. O Rio Vermelho para Cora Coralina: uma visão poética

Escrevendo já no século XX, Cora Coralina, como escritora goiana, volta ao século XIX, referindo-se ao Rio Vermelho e atribuindo outros sentidos a suas águas. Seus textos escritos tendem a “viajar no tempo”, desprezando a linearidade da história cronológica.

Lendo as narrativas escritas por Cora Coralina, interpreto aqui as experiências vividas pela autora,¹² que rememorou o passado, valorizou-o, apresentando a arquitetura moldada pelas mãos dos escravos, citou igrejas, edificações que orientaram a noção de patrimônio vigente na época, reforçou a memória urbana e foi reconhecida como parte da história local justamente pelo modo como trouxe o passado da cidade.

A obra de Cora Coralina é uma das várias representações sobre o urbano patrimonial e traz, para além de indícios historiográficos, por meio do olhar da autora, o trabalho das lavadeiras, histórias contadas que fazem parte do imaginário social e as experiências vividas em torno das águas do Rio Vermelho.

¹² Escolhi Cora Coralina por ser uma escritora de origem goiana, nascida na Cidade de Goiás, cuja trajetória de vida é marcada por seu retorno à cidade na década de 50 do século XX, período no qual aconteceram os primeiros tombamentos no local.

Trazido como parte do “mito de origem”, o Rio Vermelho foi constitutivo das histórias da cidade, por ser referência geográfica, por abrigar práticas culturais, pelas histórias de tragédia...tornando-se referência para a denominação de bares e hotéis. Exemplo disso é o “Hotel Rio Vermelho” – um pequeno e tradicional hotel local.

Deste modo, o Rio Vermelho é trazido por diferentes narrativas, expresso por diferentes linguagens, abordando coisas diversas. Interpretando os textos de Silva e Souza e de Brandão, compreendi os modos como o rio se inseriu na cultura da cidade, sendo colocado como referência importante do trabalho de garimpeiros e lavadeiras, além de delinear o traçado da cidade, surgida justamente, conforme as narrativas, do período do ciclo do ouro em Goiás. O rio tem feito parte do processo de construção do espaço urbano hoje considerado histórico, referência na história da gênese urbana, fazendo parte da dinâmica histórica e dos processos vividos no presente, constitui-se como parte fundante de muitas histórias sobre a cidade nas diferentes épocas.

Na obra de Cora Coralina, outras memórias sobre as “mesmas” histórias são apresentadas. Tem-se a sensação de que o rio é uma extensão da janela de sua casa, tornando-se, portanto, constituinte de sua história de vida, e, por isso, criando outras formas de abordá-lo. Sua narrativa remete à construção de uma história de pertencimento, o que a diferencia de outras sobre o rio.

O rio é mencionado junto a outras referências que fazem parte da vida da autora. Cora incorpora valores hegemônicos que orientaram o SPHAN (Secretaria do patrimônio Histórico e Artístico Nacional) na década de 1950 em Goiás, reforçando histórias e memórias de Goiás; apropriando-se também da historiografia goiana produzida até então. Exemplos disso são os enfoques dados pela autora na construção de sua narrativa escrita.

A autora realimentou referências em torno do rio, focando o rio dos bandeirantes paulistas, o da mineração, o dos escravos e das lavadeiras. Trouxe, com sua obra, outros sujeitos e reconstruiu, em seu texto, seu pertencimento à cidade. Ao mesmo tempo, realimentou valores da historiografia local, e foi ao encontro dos valores de preservação e patrimônio vigentes nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Retomou a história das bandeiras paulistas, do ciclo do ouro, das igrejas e dos ritos vividos no local desde a Colônia. “A força da terra e das raízes que me chamavam se

sobrepôs a todos esses afetos familiares....fui ficando....o melhor lugar pra eu viver era a minha terra.”¹³

Inspirada nas reflexões já efetuadas por Alessandro Portelli (2004), compreendemos que as narrativas de Cora se tornaram um veículo de volta às experiências vividas, pois, “contar uma estória é tomar as armas contra a ameaça do tempo, resistir ao tempo ou controlar o tempo.”(PORTELLI, 2004, p. 296) Trata-se de marcar momentos vividos através da memória. Neles, o Rio Vermelho se torna uma ponte para a construção de seu re-pertencimento à cidade, uma vez que é fundante nas experiências vividas socialmente e subjetivadas. A ponte edificada sobre o Rio é quase defronte a sua casa, conduzindo-a à construção de uma narrativa que explora a imagem que ela teve na infância, na juventude e que retoma quando ela retorna a Goiás, para ali residir novamente. Exemplo disso é o “Cântico de Volta” escrito pela autora quando retornou a Goiás.

Velha casa de Goiás(...)

Valiosa e interessante essa madeirama pesada que escravos lavraram e estas pedras manuseadas por gente rude e estes muros e beirais anacrônicos. Lembra Bandeiras e minerações passadas. Muita lenda de ouro remanescente, que os antigos enterravam na espessura dos paredões socados.(...)Sobrevive aqui, ainda e sempre, o mesmo determinismo histórico que fez viver e florescer, dentro desta muralha de serras e rodeada destas águas vivas, uma autêntica civilização que, no enluramento de dois séculos, se considerou um dia madura e apta para se mudada, sem se esfacelar, deixando ainda, para os pósteros, raízes fortes e sementes fecundas.(...) (CORALINA, 2003)

Escrito num momento em que igrejas e edificações administrativas haviam sido tombadas pelo SPHAN, o “Cântico da Volta” representou os conflitos do tempo vivido e da história construída e valorizada até aquele momento. Exaltando o progresso futuro por meio do turismo, viu no passado energias para o presente. Isto ocorre porque o presente se revitaliza com o enaltecimento do passado, fato que ganhou sentido e significado para a autora e foi com base neste diálogo que a cidade adquiriu vida em sua obra. Isto se expressa nas representações sobre o urbano vivido, quando Cora Coralina se reporta às águas do Rio Vermelho:

Ouço as lavadeiras do rio Vermelho...Vejo, metidas n’água, as tradicionais mulheres da terra. Cafusas, morenas, trigueiras e retintas, de idade indefinida; têm a seu cargo fazer limpa a roupa suja da cidade (...) Quando de tarde, atravessam as ruas, grandes trouxas alvacentas, equilibradas nas trunfas, têm um cheiro infante e gostoso de gente limpa, água e sabão. Batem roupa o dia todo, à moda antiga, acompanhando com o compasso do tempo o ritmo da correnteza. (Cora Coralina, 2003)

¹³ ESPECIAL LITERATURA CORA CORALINA. Apresentado pela televisão Brasil Central, em 1985. A autora voltou à cidade onde nasceu em 1956, vasculhou sua memória em busca de suas referências primeiras e valorou suas lembranças, casando-as com as necessidades patrimoniais oficiais vigentes naquela época.

O compasso do tempo o ritmo da correnteza”. As águas do Rio Vermelho têm semelhança com o tempo vivido. “À moda antiga”, o tempo lento da permanência convive com a preservação de prédios históricos e ruas da época da escravidão em Goiás, não porque foram assim reconhecidos, mas porque são representações do diálogo com o tempo. Na correnteza das águas estava também as imagens do cotidiano vivido pelas lavadeiras, assim como por mineradores¹⁴.

Em seu retorno, “velhas” formas se tornaram presentes, e as águas do rio traduziram esse movimento que voltava a ser vivido em Goiás. No retorno, o movimento das águas estava carregado de lembranças da “casa velha”, de permanências sobre a “pacatez” da cidade, de recordações sobre as águas bravias em época de chuva.

Cora construiu narrativas inseridas na dinâmica urbana da época. “Os relatos acompanham o tempo, crescem com o tempo e se decompõem com o tempo. Por isso, as culturas desenvolvem métodos para obter alguma independência do tempo e para preservar as palavras.” (PORTELLI, 2004)

2 - O rio para a imprensa e como cartão-postal: a destruição como atração, o caos como atrativo turístico

Vários depoimentos, tanto orais como textos escritos ao longo dos tempos, retratam o Rio bravo. Em 1991, o mesmo rio, famoso pelas enchentes que permearam os séculos XVIII e XIX, foi o cenário de uma manifestação simbólica. No Dia Mundial do Meio Ambiente, um banho no rio simbolizou, por um lado, o suposto fim do garimpo nas águas, marcando (conforme artigo do jornal *O Popular*), um outro momento e, por outro, representou a manutenção de um sistema de esgoto que punha em risco a saúde das águas.

O significado desta ação esteve, ainda que não retratada na narrativa escrita, ligada à necessidade de manutenção de uma referência cultural cuja destruição poderia comprometer a “imagem de cidade histórica”. Existe aí uma tensão entre a importância patrimonial do rio e o perigo deste para a cidade histórica. Era, de fato, uma questão de sobrevivência, pois, carregado de experiências vividas e sentido como referência cultural, a preservação do rio havia se tornado fundamental no processo de construção da história e da identidade da cidade, ao mesmo tempo que ele deveria ser “disciplinado”, saneado. Controlar o rio e as enchentes atualmente, tornou-se uma necessidade também do turismo. Visto desta forma, o rio é, ora um problema, em função das

¹⁴ No período da publicação de sua obra, a valorização de tradições locais começava a ser colocada em cena. Falar das lavadeiras era uma forma de apresentar uma tradição, que tem como pivô o Rio Vermelho.

enchentes, ora mecanismo de sobrevivência, como referência cultural (e de turismo, como se verá a seguir). Isso torna “as chuvas” uma das questões que compõem a gama de preocupações em torno do rio como referência para moradores e turistas.

As águas do Rio Vermelho, livres do garimpo de ouro, mas poluídas pelo esgoto da Cidade, foram palco de um banho insólito e de protesto ontem, no encerramento das comemorações do Dia Mundial do Meio Ambiente. Surpreendendo as cerca de quatro mil pessoas que participaram das festividades, o secretário de Cultura local, Héber da Rocha Rezende Júnior, imitado depois por quatro estudantes, tirou os sapatos e mergulhou roupa nas águas contaminadas, retirando de lá amostras de seu lixo. O ato simbolizou a revolta da população de Goiás por assistir a destruição do tradicional Rio Vermelho, que traçou a história da Cidade.¹⁵

Apontando experiências vividas em torno do rio, o jornal O Popular exaltou a iniciativa de criação da “Associação de Luta pelo Saneamento”. É interessante lembrar que um dos aspectos destacados por Pedro Ludovico para promover a transferência da capital para uma cidade planejada foi que Goiás não possuía a infra-estrutura ideal para ser uma capital que se desejava moderna. Neste caso, arrisco dizer que a discussão não estava ligada somente à Cidade de Goiás, mas também a Goiânia.

De fato a questão do lixo na cidade é bastante problemática, sendo apresentada inclusive na narrativa oral de moradores do entorno pobre da cidade. Por isso é significativa a breve narrativa do artigo:

O município está às voltas com graves problemas de contaminação de águas, necessitando do saneamento de seus cursos hídricos o mais rapidamente possível. Foi para buscar a solução desses e de outros problemas sérios, que acaba de ser constituída a Organização de Resgate Ambiental Vilaboense, presidida pela professora Valdecy Alencastro Veiga e tendo como presidente de honra o promotor Sulivan Silvestre Oliveira, coordenador estadual do Meio Ambiente do Ministério Público.¹⁶

Viajando no tempo, ouvindo histórias, lendo artigos de jornais e manuscritos de época, lendo cartazes, *folders* turísticos, nomes de hotéis e bares, vejo o Rio Vermelho como uma referência cultural marcada por ambigüidades e contradições. Carregado de múltiplas experiências vividas de diferentes formas, o rio faz parte das histórias da Cidade de Goiás, porque é parte das várias memórias que envolvem as pessoas que ali vivem ou que visitam a cidade, tornando-se forte inspiração para artigos de jornais, reportagens televisionadas e discussões patrimoniais preservacionistas.

¹⁵ Jornal O Popular, 06 de junho de 1991, “Protesto contra a poluição do Rio Vermelho.”
Arquivo O Popular, Pasta Cidade de Goiás, pesquisa de julho de 2005.

¹⁶ Jornal O Popular, 11 janeiro 1992, “Associação luta pelo saneamento”, Goiânia/GO
Arquivo O Popular, Pasta Cidade de Goiás, pesquisa de julho 2005.

Finalizando nossas considerações, e lembrando a importância do rio para a vida em todos os sentidos, queremos inserir aqui a discussão sobre as imagens de um cartões-postais elaborados pouco após a última enchente ocorrida em 2001. O inusitado é que, o fator “desastre da natureza” gerando o desabamento de várias casas e monumentos, é também, conforme apontei anteriormente, um símbolo de resgate, de limpeza, de vida, enfim. Comerciantes da cidade de Goiás apropriaram-se de imagens e fizeram cartões-postais contendo fotos do “desastre”, e o venderam nas lojas junto aos cartões tradicionais, mostrando a cidade de Goiás e a “cheia” do Rio. O caos da enchente, usada como forma de sobrevivência. Particularmente, o uso do caos para o turismo impressionou muito. Sendo assim, o rio aqui descrito e iconizado, vem ao encontro da dicotomia aludida ao potencial que é a cidade de Goiás: passado e presente, poder e perda, mas sempre recheados de imaginário e de reforço a que a cidade tenha reconhecido seu valor - ainda que este valor destoe do que a própria população residente sinta como referência da dinâmica local, pois, ela mesma, a população local, re-significa a memória hegemonicamente construída, entretecendo-se a ela e ao mesmo tempo burlando-a (como por exemplo, quando as pessoas se ressentiram da destruição da cruz do anhanguera pela enchente. Mas essa é uma outra e longa discussão).

Assim, temos aqui uma reflexão sobre um dos elementos culturais constituintes da história da Cidade de Goiás, fundamental para o debate sobre a relação entre pesquisa e sala de aula. Carecemos de refletir ainda mais sobre isso, pois em tempos difíceis, de elaborações forjadas pelas forças hegemônicas, para a manutenção delas mesmas, temos que compor conjuntamente, preocupando-nos que nossas aulas consigam trazer não uma abordagem metodológica, mas que tragam outras possibilidades de reflexão, promovendo a escolha. Os historiadores hoje têm papel fundamental e pensamos que nunca foi tão importante debater sobre a história abordada no senso comum, antes que voltemos ao século XIX, quando nossos currículos foram elaborados e criaram uma história unilateral, cuja visão era apenas a da elite. Atualmente, como professora de Núcleo Livre da faculdade de educação da UFG, ministro a disciplina “História de Goiás: História e Ensino da História”, na qual tem-se procurado abrir possibilidades para novas reflexões, abarcando não somente discentes das licenciaturas, mas contribuindo para a formação profissional de diversas áreas do conhecimento, sedentas daquilo que desconhecem.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, A.J. Costa. *Almanach da Província de Goyaz para o ano de 1886*. Coleção Documentos Goianos n. 1. Goiânia: UFG, 1978.

CORALINA, Cora. *Villa Boa de Goyaz*. Goiânia: Global, 2003

KHOURY, Yara Aun. “Muitas Memória, outras histórias: cultura e o sujeito na história.” In FENELON, Deá; MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto de; KHOURY, Yara Aun (orgs) *Muitas Memórias, Outras Histórias*. São Paulo: Olho d’água, 2004

PORTELLI, Alessandro. “Momento da minha vida: funções do tempo na história oral” in FENELON, D.R., MACIEL, L. A., ALMEIDA, P.R.de, KHOURY, Y.A. (orgs). *Muitas Memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D’água, 2004.

SOUZA, Luis Antônio da Silva e. O descobrimento da capitania de Goyaz (governo, população e coisas notáveis) – 30 de setembro de 1812. Goiânia: UFG, 1967.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

GT 1 – CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

EDUCAÇÃO ESCOLAR PRISIONAL NA VISÃO DE PROESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CUMPRINDO UM PAPEL SOCIAL OU MASCARANDO A BARBÁRIE?

Elaine Regina da Silva

PPGE – UFG/FE – Goiânia – 29ª turma Mestrado

elaineacena@hotmail.com

Resumo

Este estudo, ainda muito timidamente por se encontrar no percurso de um processo de pesquisa, visa mostrar a importância da questão educativa na engrenagem prisional no tocante à superação do contraditório entre a necessidade de punir e os caminhos que possam conduzir à reintegração futura do aprisionado. Diante disso, tem como objetivo refletir sobre a relação professor-aluno e os processos de educação e ressocialização dentro do sistema prisional, com os apenados que se encontram em regime fechado, fazendo assim um levantamento das reais possibilidades de efetivação da proposta ora citada. Por entender que a primeira barreira a ser rompida encontra-se na compreensão e, para além dela, na ambivalência das relações pretendidas com a educação e diretamente a reflexão do papel do educador em espaços além dos muros das escolas. A fim de se alcançar o objetivo proposto, a metodologia adotada fundamentou-se em uma revisão de literatura e estudo de caso realizado por meio de entrevistas informais com colegas professores do CEJA Dom Bosco, escola que oferta Educação de Jovens e Adultos na cidade de Iporá-GO e que desde o ano de 2010 possui extensão no Presídio Municipal. Pretendeu-se também nesta investigação, contribuir para uma reflexão, no que se refere à possibilidade de aprimorar a capacidade de aprender dos alunos, além de gerenciar subsídios para aperfeiçoar as práticas avaliativas docentes efetivadas na educação de jovens e adultos encarcerados. A priori, a investigação pretende observar se o acesso ao conhecimento possibilita ao educando tornar-se responsável por sua descoberta, bem como, tornar-se construtor do próprio conhecimento e assim poder reintegrar a sociedade.

Palavras-chaves: educação de jovens e adultos, educação prisional, ressocialização.

O tema desta pesquisa surgiu a partir da experiência da pesquisadora como professora da EJA que, também, trabalha na educação carcerária, podendo, assim, observar de perto como as relações professor/aluno contribuem para a aprendizagem significativa, o que a fez indagar qual a importância da educação de jovens e adultos dentro da prisão? Qual o papel dos professores para atender a esses alunos? A educação carcerária cumpre seu papel enquanto espaço de socialização e emancipação do sujeito encarcerado? A partir dessas questões que tanto permeiam o imaginário da pesquisadora, fez-se necessário um levantamento acerca do assunto, para aprofundar o conhecimento sobre tais relações, uma vez que a desbarbarização do campo constitui um dos objetos educacionais mais importantes (ADORNO, 1995).

A ressocialização de infratores da lei pode ser “garantida” através de uma educação fora dos muros da escola, pela atuação do professor preparando os reeducandos para reintegrar-se socialmente, dando-lhes condições necessárias para que saiam da sua condição atual de marginalizados e oprimidos, assim diz os objetivos do projeto “Educando para a Liberdade” .

Desta forma, esta pesquisa teve por objetivo geral refletir sobre a relação professor-aluno, bem como os processos de educação e ressocialização dentro do sistema prisional com os apenados que se encontram em regime fechado, observando a eficácia ou não da proposta de reinserção social e os meandros da barbárie vivenciada intramuros do sistema carcerário brasileiro.

O termo “educação carcerária”, “educação de presos”, “educação prisional”, “educação para privados de liberdade” referem-se à educação escolar nas instituições prisionais para os adultos que se encontram restritos do direito à liberdade, os presos, exigindo que os apenados sejam educados e preparados para a sua reinserção e ressocialização à sociedade (ONOFRE, 2007).

Como afirma Freire (1983), não é apenas suficiente saber que é impossível haver neutralidade da educação, mas é preciso distinguir os diferentes caminhos, uma vez que a escola é uma instituição que existe num contexto histórico de uma determinada sociedade e para que seja compreendida, é necessário que se entenda como o poder se constitui na sociedade e a serviço de quem está atuando.

Portanto compreender que há uma modalidade específica para atender o público ora em questão faz parte das afirmações de Magnabosco (2004), que indica a EJA como um espaço de ensino, amparado por lei e voltado para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada, por isso é o método mais indicado para o ambiente penitenciário.

Por ter esse íterim discutido e analisado, ficou assim determinado, que a dinâmica dos processos educacionais e os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos bastariam para compor o corpo que se faria presente no interior dos presídios para abarcar a empreitada de (re) educar sujeitos e (re) inseri-los na sociedade. Mas e essa sociedade, como enxerga o reeducando? Até mesmo os próprios profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, como os veem? E as relações tensas vivenciadas no interior dos centros carcerários? Tais discussões começam timidamente a compor esse cenário educacional tão belo que se mostrava a priori.

Segundo Netto(2006) é dever do Estado e da escola assegurar a todos a sua inserção no meio escolar. A historiografia da educação evidencia que nem sempre foi desta forma, mesmo que a educação se constitua como sendo um fundamento indispensável e permanente na vida dos seres humanos, ele não segue sempre os mesmos padrões, e tem se transformado conforme as necessidades e os objetivos de cada povo e cada época. De acordo com Ribeiro (1999) o meio escolar tem se formatado e transformado em um meio de aprendizado e de inserção social,

principalmente no que se refere à inclusão e a Educação de Jovens e Adultos, tornando-se um instrumento de experimentos de cultura, de ética, de inovações pedagógicas.

Portanto, acredita-se que a educação de pessoas jovens e adultas representa um dos maiores desafios da educação, pois se trata de uma ação educativa com um público, em sua maioria, com uma inclusão perversa na sociedade. Isto remete a uma preocupação maior ainda em relação à educação escolar em penitenciária, uma vez que a instituição prisional é caracterizada pelo medo, opressão, violência, isolamento. É essencial, portanto, essa reflexão no sentido de se promover uma educação que dê oportunidade a todos, sem discriminação, ao mesmo tempo em que se faça cumprir a lei no atendimento aos adultos que se encontram restritos do direito à liberdade, os presos.

A educação escolar no presídio é uma garantia aos presos previstos pela Lei 9394/96, artigos 29 a 31, de Execução Penal que prevê no art. 17, “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado”. Ainda, segundo a mesma Lei, declara que a educação tem como função promover o desenvolvimento integral do educando, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, auxiliando a família e a escola no processo educacional (ALVES, 1999). Constata-se que, a instituição escolar, enquanto instituição de educação num sistema prisional, precisa se organizar para propiciar o desenvolvimento integral do educando em todos os âmbitos. Assim, como afirma Onofre (2007, p.23):

Pensar a educação escolar no presídio significa nesse sentido refletir sua contribuição para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência fundamentada na sua valorização e no desenvolvimento de si mesmo. (ONOFRE, 2007 p.23).

Sabe-se que, promover a educação, seja em instituição de ensino formal ou não-formal, é uma maneira de estabelecer compromissos com o meio social, propondo e estabelecendo transformações no meio escolar. A educação escolar no interior das prisões deve e pode estar comprometida com as condições de vida dos encarcerados e contribuir para melhorá-las. Segundo Freire (2000, p. 28) a educação não pode ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder, mas sim como um ato político de libertação e emancipação das pessoas.

A educação possibilita todos os conhecimentos pertinentes para que o indivíduo participe das transformações políticas e culturais, derrubando as barreiras que geram as desigualdades sociais, assim sendo, Netto (2006, p. 539) afirma que a escola é o principal (mas não o único) elemento que contribui para a ressocialização do adulto preso, no sentido de reformular

suas perspectivas e visões de mundo. Compreende-se que, o papel da escola é possibilitar aos educandos a inserção e inclusão, rumo a novos patamares de conhecimento e autoestima.

Refletir sobre a educação escolar no sistema prisional significa repensar o papel do professor para reeducar pessoas que na vida em sociedade cometeram desvios que vão contra a sociedade. Refletir, também, questões que vão além da proposta de reeducação para liberdade posterior, mas pensar questões que aprisionam os sujeitos encarcerados mesmo quando já estiverem em “liberdade”. Discutir o entendimento de liberdade. Compreender o que significa liberdade. Assegurar reflexões que estão muito além do processo educacional meramente enquanto transmissor de signos linguísticos ou matemáticos, mas considerar em qual sociedade esses sujeitos serão reinseridos e como esta mesma os receberá.

O professor deve visar modificar no ser humano naquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas e históricas; “concebe o aluno como ser educável, sujeito ativo do próprio conhecimento”, mas também como ser social, historicamente determinado, indivíduo concreto, inserido no movimento coletivo de emancipação humana. (LIBÂNEO, 1985. p. 128).

Trata-se de um estudo realizado com professores do CEJA DOM BOSCO. A população estudada foi constituída por seis professores. Utilizou-se como critérios de inclusão: professores que trabalham na EJA há mais de um ano, com idade entre 27 e 50 anos, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino, que estivessem lotados no CEJA DOM BOSCO na cidade de Iporá. Deveriam conhecer a proposta pedagógica da EJA e/ou trabalhar com a educação carcerária. Entende-se como educação carcerária, a educação escolar oferecida nos presídios. O roteiro de entrevista desta pesquisa teve perguntas abertas que dão liberdade para os sujeitos responderem em uma conversa informal. Desta forma, conteve questões sobre como o professor entende a educação escolar na prisão? Como é sua relação com os alunos que participam das aulas? Como você enxerga os alunos presidiários e como eles se mostram? A pesquisa realizou uma entrevista com cada professor e todas as entrevistas foram gravadas em áudio, após consentimento dos participantes. Posteriormente foram transcritas e analisadas. Os encontros foram realizados no CEJA DOM BOSCO, no horário de trabalho dos mesmos na instituição citada. O primeiro passo da análise do material obtido pelas gravações das entrevistas foi constituído por sucessivas leituras cuidadosas e sistemáticas para identificação das palavras e/ou frases mais frequentes o que se considerou a partir de então como representativas. Posteriormente o material foi organizado para



atender aos objetivos da pesquisa. A partir daí foi feito um recorte do material da entrevista de cada sujeito com os principais dados, classificando os elementos de acordo com a investigação do que cada um tem comum. Em um primeiro momento os dados foram analisados sujeito por sujeito para depois ser traçado um panorama geral do grupo de professores como um todo.

O sujeito 1 é uma professora de quarenta e nove anos, trabalhando há 24 anos na educação, e a mais de dois anos na educação escolar oferecida na unidade prisional de Iporá, ministrando disciplinas na área das Ciências Humanas nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mostrou-se muito entusiasmada durante todo o decorrer da entrevista, parecendo estar muito à vontade para responder as perguntas da pesquisadora. Coloca a educação escolar no presídio em uma posição de promoção para o enriquecimento de valores culturais e morais comuns nos indivíduos, desenvolvendo a construção de identidade e da dignidade do indivíduo e da sociedade. Também afirma que a educação escolar no presídio oferece ao aluno encarcerado aprendizagem participativa e convivência que será fundamentada na sua valorização e no desenvolvimento de si mesmo. O sujeito 1 traz uma questão interessante, pois para ela os encarcerados merecem e têm direito à educação e os presos levam a sério os estudos, ela afirma ainda ter um bom relacionamento com os presos, principalmente quando se caracteriza pelo diálogo, respeito e valorização do outro. Fala de como vê o espaço da educação escolar no presídio, como ela descreve no seguinte trecho “o espaço da educação escolar no presídio trata-se de um lugar em que é necessário se criar um ambiente agradável e acolhedor, que é o que o sujeito faz”. Afirma ainda que sua relação com os alunos detentos é extremamente cordial e que sempre que possível tenta auxiliá-los em questões de autoafirmação.

O sujeito 2 é uma professora de 41 anos, trabalha com a Educação de Jovens e Adultos há 12 anos e com a educação escolar carcerária a 6 meses, trabalhando com as disciplinas da Área de Linguagens nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É a mais nova que está atuando na educação escolar na unidade prisional de Iporá. Durante a entrevista ela respondia as questões de forma interessada, parecendo estar muito disposta a falar sobre questões relacionadas à educação carcerária. Ela relatou que a princípio ficou muito receosa, mas posteriormente sua visão havia sido revertida a partir do momento em que conheceu realmente como funciona a educação prisional. Sua relação com a educação escolar no presídio foi descrita com as palavras “interessante” e “gratificante” e com os alunos também foi descrita como “interessados”. Foi perguntado o que significa “interessante” para ela: “interessante é fazer um trabalho jamais imaginado, é (...) novo, é (...) gratificante.”. A educação escolar no presídio é a oportunidade de oferecer ao meu aluno



condições para que ele possa criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. A fala do sujeito 2 pode estar relacionado com o que descreve Freire (2000, p. 23) afirmando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Desta forma entende-se que o papel do professor na educação escolar no presídio é agir de maneira inovadora assumindo o papel de mediador, que estimula, estabiliza, equilibra, enfim, será o interlocutor que auxiliará na busca de soluções para os conflitos cognitivos e psicossociais do aluno. Sobre os alunos é possível visualizar que para o sujeito seria pessoas que merecem receber uma educação de qualidade. Tal direito também é estendido a quem não pode concluí-lo em idade apropriada, incluindo em âmbito nacional a normatização da educação de jovens e adultos. Para esse sujeito entrevistado, a educação escolar no presídio deve ser conscientizadora, que desenvolva a capacidade crítica e criadora do educando, capaz de alertá-lo para as possibilidades de escolhas e a importância destas para a sua vida e conseqüentemente a do seu grupo social.

O sujeito 3 é uma professora de 33 anos, trabalha no ensino público da rede municipal e estadual, sendo que pela rede estadual trabalha com a EJA e educação carcerária há mais de quatro anos, trabalhando com disciplinas da Área das Linguagens nas séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Durante a entrevista ela pareceu calma, respondendo com muita segurança as questões. O sujeito diferencia a escola regular da educação carcerária apenas pelo espaço, os sentidos são os mesmos, ela descreve o seguinte “o objetivo do ensino regular e a educação carcerária é o mesmo, ou seja, o princípio de igualdade de condições, que significa oportunizar a todos as mesmas condições”. O que se pode notar é que para esse sujeito a educação dentro das penitenciárias deve ser vista como uma prática educativa, ressocializadora e a materialização de um direito, o direito à educação. Quando questionada sobre como trabalha como o aluno preso ela descreve “sigo o conteúdo da matriz curricular (...) faço meu trabalho com o mesmo compromisso da escola regular (...) procuro ser orientadora e mediadora, exercendo uma relação bastante próxima do aluno, buscando identificá-lo, ou seja, saber qual seu espaço e mostrar que todos tem um espaço basta requerê-lo”. Portanto, ela menciona seu papel como mediadora, orientadora, para seu aluno criar condições que facilite o processo de ensino-aprendizagem e sua próxima volta à sociedade.

Sujeito 4 é um professor de 27 anos, trabalhando na EJA há um ano, e, seis meses com a educação carcerária, ministrando disciplinas da Área das Ciências da Natureza nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Pareceu estar bem à vontade para responder as questões. O sujeito relata na entrevista que a educação carcerária é uma contribuição para a vida dos encarcerados em relação à sociedade em geral, além da valorização e o desenvolvimento destes sujeitos. Também fala que é



uma maneira de proporcionar aos apenados a sua reinserção e ressocialização à sociedade. Descreve o trabalho com o qual se identifica, e que pode contribuir na vida desses sujeitos, oferecendo uma educação para modificar os indivíduos envolvidos, possibilitando melhores condições de tolerância à rotina na prisão e após o término da sentença. O participante também relata a importância de poder trabalhar com os detentos, já que segundo ele, quando está fazendo o trabalho tem uma sensação de poder contribuir com um irmão: “eu vou para o trabalho me sentindo como cristão que preocupa com a promoção humana, procurando ajudar meu aluno a conhecer os elementos de sua situação para interferir nela”. Freire (2001), afirma que somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca na vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício transformador da realidade condicionante, e isso é confirmado pelo participante no seguinte trecho da entrevista “(...) procuro oferecer ao meu aluno possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida”.

O participante 5, é um professor de 35 anos, trabalhando com disciplinas da Área de Matemática e Ciências da Natureza nas séries finais do Ensino Fundamental e as séries referente ao Ensino Médio. Ele pareceu bem disposto durante toda a entrevista. Ele procura ser colega dos alunos mantendo o respeito e a disciplina sem autoritarismo. Diz também que se relacionam da melhor maneira possível com seus alunos, procurando ser colega, tentando a aproximação através do diálogo para conhecer a vida social e afetiva do alunado. O diálogo entre professor e aluno aparece como um incentivo para que a aprendizagem aconteça, como é possível observar no seguinte trecho da entrevista “eu vejo que quando um professor se relaciona bem com seus alunos, melhora muito o desempenho dos mesmos, caso contrário o aluno não tem grande motivação para desenvolver as suas habilidades e competências e continuar aprendendo”.

O participante 6, é uma professora de 35 anos, trabalhando com disciplinas da Área de Matemática e Ciências da Natureza nas séries finais do Ensino Fundamental e as séries referente ao Ensino Médio. Suas considerações divergem dos demais entrevistados, pois ela diz que por dinheiro nenhum trabalharia com “bandidos”. Diz que é perda de tempo tentar ensinar coisas boas para quem não quer aprender e que só de si imaginar dentro de um presídio tem taquicardia. Ela acredita que a educação não trará resultado positivo algum para os alunos presidiários, pois “eles acostumaram com a vida do crime e viver no presídio parece ser bom, pois assim que saem logo retornam”. Esse estigma da “bandagem” presente no discurso do sujeito 6 não é meramente o discurso de uma pessoa, mas sim a reprodução de uma sociedade que compreende a cadeia como depósito de

imprestáveis, daqueles que precisam ficar à margem para que “os de bem” vivam felizes para sempre. Esse discurso arraigado de preconceitos por vezes obstrui a ressocialização da pessoa outrora aprisionada à vida cotidiana da sociedade.

Todos os sujeitos que trabalham diretamente no presídio relatam ter uma boa relação com os alunos, fazendo com que a aprendizagem seja mais fácil alcançada. A concepção de Escola, sob essa forma de pensar em Educação, é a de atuar como transformadora do homem, numa sociedade em que ainda prevalece a opressão, a exclusão e a segregação (FOUCAUT, 1987), como ficou claro na entrevista ao sujeito 6. A educação escolar no presídio é descrita por todos os sujeitos que participam dela como fundamental para contribuir na reinserção social dos detentos, atendendo às expectativas de melhoria das condições de vida por ocasião de sua volta à sociedade, e contribuindo para melhorar as expectativas com relação à empregabilidade. O participante 4 acrescenta que a educação escolar no presídio é como um local para se obter a ascensão social.

Foi possível durante a pesquisa perceber que fatores essenciais ao trabalho do professor e ao papel da educação escolar na formação dos sujeitos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, carecem da atenção, estudo e compreensão, para melhor desenvolver a ação educativa. Além disso, pensar a educação escolar no presídio significa refletir acerca das possíveis contribuições para a vida dos encarcerados em relação à sociedade em geral, além da valorização e o desenvolvimento destes sujeitos. Para oferecer ao educando conhecimento e prazer, para a partir do conhecimento e de sua interação pessoal reintegrar-se a sociedade

O ensino aprendizagem é de suma relevância para efetivar a participação sociocultural, através do conhecimento o ser humano se comunica se expressa, defende seus direitos e produz os meios necessários à sua inserção intelectual e profissional, partilha e/ou constrói visões de mundo. Um dos papéis fundamentais da educação prisional, analisada de forma cautelosa até agora com a pesquisa, é de fazer com que humanos se reconheçam como humanos e reaprendam a se enxergar como um ser cosmogônico.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

_____, Theodor W. Tempo Livre. ADORNO, Theodor W. Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

ALVES, Nilda; Villardi, Raquel (Org.). Múltiplas Leituras da Nova LDB: Lei e Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1999

ARBACHE, Ana Paula. A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

BECCARIA, Cesare Bonesana, Marchesi Di. *Dos Delitos e das Penas*. 4 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987

GADOTTI, Moacir. *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo, Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985

MAGNABOSCO, Danielle. *Sistema Penitenciário Brasileiro: aspectos sociológicos*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=1010>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MAEYER, Marc de. *Na Prisão Existe a Perspectiva Da Educação ao Longo da Vida? Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, 2006. *Alfabetização e Cidadania*, n. 19, Julho de 2006.

MARCONI, M.A. e LAKATOS, E.M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.

OLIVEIRA, Odete Maria de. *Prisão: um paradoxo social*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2ªed. Revista e ampliada, 1996. 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. *Educação entre grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 68, p.184-201, dez. 1999

TEIXEIRA, José Carlos Pinheiro. *O papel da educação como programa de reinserção social, para jovens e adultos privados de liberdade. Perspectiva e avanços*. Salto Para o Futuro-TV Escola. Boletim 06 mai., 2007.

GT 1 – CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS E ATRATIVIDADE EM JOGOS DE ENTRETENIMENTO

Kássia de Almeida Araújo
Faculdade de Educação/ UFG
E-mail: kdealmeidaaraujo@gmail.com
Maria de Fátima Teixeira Barreto
Faculdade de Educação/ UFG
E-mail: fatofeno@gmail.com

Resumo

Este estudo visa contribuir para a reflexão acerca o uso de tecnologias nas aulas de matemática, investigando aberturas para o trabalho pedagógico em softwares/jogos de entretenimento. Parte da compreensão de que o jogo é texto e que possibilita uma diversidade de leituras. A leitura do jogo, realizada neste estudo, se deu com o intuito de identificar potencialidades pedagógicas para o estudo do sistema de numeração decimal e operações no campo conceitual da adição. A investigação se deu a partir do estudo bibliográfico, análise de jogos, elaboração de atividades a partir de cenas do jogo e vivência do jogo e das atividades elaboradas em oficina pedagógica em uma ONG em Goiânia. Por este estudo conclui-se que os jogos digitais com fins de entretenimento podem contribuir com o estudo do número e operações, entretanto solicita do professor cuidado na sua escolha, priorizando aqueles que atendam aos anseios dos estudantes e que possibilite a efetivação da proposta pedagógica adotada pela escola. As atividades elaboradas a partir desta investigação exploram a base dez do nosso sistema de numeração, a relação entre oralidade e escrita e a interferência desta na compreensão do número pelos estudantes, bem como situações de investigação cuja solução solicita processos operatórios. Concluímos que as possibilidades vislumbradas vão além dos objetivos da criação do jogo, que pode ou não ser de cunho pedagógico escolar.

Palavras-chave: Jogo e matemática. jogo digital e aprendizagem. Número.

Justificativa

É comum ver os jogos sendo categorizados em jogos de entretenimento e jogos pedagógicos, sendo o primeiro criado com o propósito de lazer e o segundo de levar à aprendizagem de algo, são os também chamados “jogos sérios”. Este estudo parte das compreensões de Lins (2009) que apresenta as tecnologias como um texto a ser interpretado e significado de modo ativo por professores e alunos. Para a autora, é nesta ação de significação que as tecnologias podem ser tomadas como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, aliados à educação. Na perspectiva da autora, o leitor, no caso professores, aluno e pesquisadores, constitui o software a partir das condições de leitura que lhe são próprias. Assim compreendido, o constituído é diferente, de algum modo, daquele objetivado por seu criador e a ação pedagógica do professor, no uso do software, é orientada pelas leituras que ele faz.



Os estudos de Barreto e Teixeira (2013), ao indicar uma ação pedagógica para professores, que passa pelo conhecimento do jogo e de suas possibilidades pedagógicas, pela recolha de situações de impasses que possibilitem a intervenção do professor e de seu encaminhamento para a discussão em sala de aula, não estabelece que esta metodologia só se aplica a jogos pedagógicos. O que os autores reafirmam, seguindo Assis e Bezerra (2011, p.10), é que o jogo deve permitir sensações e despertar interesses para que a vontade de jogar aconteça, ou seja, apresentar atratividade. Entendemos, a partir dos autores aqui citados que a atratividade do software, juntamente com as possibilidades pedagógicas vislumbradas pelo professor, podem trazer contribuições para a aprendizagem na escola. Estas, entretanto, não se põe exclusivamente como um atributo do software, estando na dependência das experiências daqueles que com ele lida.

Neste estudo, colocamo-nos a pesquisar possibilidades de intervenções pedagógicas, em jogos criados com o propósito de entretenimento, para o estudo do número, para que estas aliando-se à sua atratividade possam ser levados para o contexto das atividades escolares sem o receio de estar alterando a função primordial desta instituição, qual seja, favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural dos estudantes. Procuramos identificar jogos que pudessem ser atrativos para o estudantes e professores e identificar nestes: abertura para a investigação de conceitos e explicitação de regularidades da escrita numérica que possibilite a elaboração de compreensões acerca do sistema de numeração.

Como sujeitos constituídos a partir de nossas experiências, dentre elas as de leitores, pesquisadores, professores, nos deixamos conduzir neste estudo, também pelos estudos de Lerner e Sadovsky (1996). As autoras criticam a escola por ser linear na abordagem do ensino do número, estabelecendo intervalos numéricos a serem estudados em cada série dos anos iniciais escolar, utilizando de materiais instrucionais que buscam fazer com que os estudantes construam o conceito de classes numéricas (unidades, dezenas...). Para as autoras o estudo das classes não vai ao encontro dos anseios e dos conflitos cognitivos apresentados pelos alunos, e assim sendo, não responde a perguntas que os alunos fazem quando lidam com os números. Estes conflitos estão muito mais na relação entre oralidade e escrita do número, pois, enquanto na oralidade a representação do número expressa uma relação de adição ($100+20$), na segunda expressa a estrutura posicional (em 120 o 1 vale 100 e o 2 vale 20).

As investigações de Lerner e Sadovsky indicam que as hipóteses que as crianças elaboram sobre a escrita numérica deveriam ser exploradas em um trabalho pedagógico orientado

por atividades de comparar, interpretar e produzir a escrita numérica em situações em que as regularidades se mostrem. Nosso estudo, ao buscar por jogos que sejam atrativos e elaborar atividades a partir do cenário do jogo que contemplem a orientação das autoras, pretende contribuir para um ambiente escolar que leve em conta os interesses e as perguntas que os alunos apresentam, para por este caminho atender aos propósitos da escola, qual seja contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos estudantes.

Metodologia

Esta investigação envolveu procedimentos de estudo bibliográfico para a compreensão da questão inquiridora e para a discussão das categorias obtidas no estudo dos jogos; pelo estudo dos jogos a partir de sua descrição e busca de elementos de problematização e exploração de regularidades numéricas, e da vivência das atividades elaboradas e dos jogos selecionados com estudantes do Ensino Fundamental.

A escolha dos jogos para esta investigação se deu, a partir do estudo de Oliveira (2016) que indica jogos de corrida, jogos de cuidar e jogos de criação e simulação como os preferidos dos estudantes entre 10 e 12 anos; de Godoy (2016) que evidencia elemento de interesse e aceitabilidade dos jogos pelos estudantes desta idade e indica como critério para escolha do jogo: interface agradável; narrativa envolvente; presença de desafios; boa jogabilidade. Acrescentamos aos critérios de escolha de jogos a presença de números de modo explícito, preferencialmente com valores múltiplos de 10 ou valores nesta base para promover um estudo da regularidade da escrita numérica conforme Lerner e Sadosky (1996). Após vivenciar várias propostas de jogos, disponibilizados na internet, identificamos três jogos que atendiam aos critérios acima definidos, quais sejam, Hill Climb Racing, Plants vs Zombie, Limões em Fuga e procedemos o estudo dos mesmos.

No estudo do jogo buscando momentos e desafios que transformados em imagens/situações pudessem ser problematizados, levando a uma melhor compreensão do jogo e a diálogos em torno de números, encaminhando o estudante para a sua escrita, leitura, interpretação e comparação de seus valores.

As atividades elaboradas a partir do jogo foram vivenciadas com estudantes em oficinas pedagógicas na SETE - Sociedade Espírita Trabalho e Esperança - instituição filantrópica (ONG) localizada no Setor Madre Germana II, na periferia de Goiânia-GO. Esta vivência se deu com o propósito de investigar se os jogos eram atrativos para os estudantes e se as atividades

elaboradas possibilitavam o diálogo em torno de regularidades do sistema de numeração decimal que vislumbramos ao elaborá-las.

A SETE oferece para o público - estudantes entre 6 e 15 anos, dentre outras atividades, oficinas pedagógicas, duas vezes na semana, com duração de 1 hora e 30 minutos em parceria com o LabIN- Laboratório de Educação Tecnologia e Inclusão da Faculdade de Educação, tornando-se parceira da FE/UFG em atividades de estágio, pesquisa e extensão. Nas oficinas, são trabalhados conteúdos de Português e Matemática por meio de jogos de mesa, jogos digitais e brincadeiras. Com estes estudantes, nas oficinas de Matemática, foram vivenciadas uma proposta de ação pedagógica orientada por Barreto e Teixeira (2011) que previa: jogar, conversar sobre o jogo e resolver atividades elaboradas a partir de momentos do jogo para o estudo do número.

Embora, para o nosso estudo tenha sido analisadas todas as oficinas em torno dos três jogos, neste artigo apresentamos aspectos evidenciados na vivência da proposta em torno do jogo Hill Climb, durante três oficinas, em que eram anotadas em diário de campo os momentos em que as atividades possibilitaram compreensões acerca da regularidade do sistema de numeração decimal.

A seguir apresentamos o jogo, algumas atividades elaboradas seguido de seu estudo em que se explicitam possibilidades pedagógicas. O conjunto de todas as atividades, com os três jogos trabalhados podem ser conhecidas na página do LabIN/FE/UFG (<https://labin.fe.ufg.br>)

Dados Obtidos e Compreensões Elaboradas a partir de Seu Estudo

O jogo apresentado neste estudo Hill Climb Racing, facilmente encontrado na internet, é um jogo de corrida, desenvolvido por fingersoft, acessível às plataformas iOS, Android, Windows Phone, Windows 8.

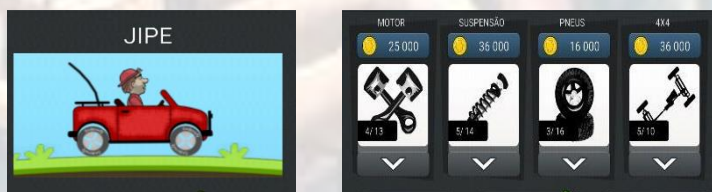


Fig. 01 imagens do jogo

Hill Climb Racing

Esse jogo traz como proposta percorrer um determinado espaço com obstáculos (morros, depressões) em um veículo que, conforme o poder aquisitivo do jogador, pode ser um carro, uma moto, uma bicicleta, patinete. O jogador se põe na figura do motorista. O caminho a percorrer pelo motorista é apresentado em níveis, de modo que quanto mais o jogador avança, maior a dificuldade encontrada. Ao jogador é permitido modificar os seus veículos turbinando-os

com motor mais potente, pneus especiais, amortecedores, na dependência das moedas que vai adquirindo no percurso.

O desafio do jogo é chegar ao final da trilha. Se tombar ou deixar o combustível acabar o jogo finaliza e o jogador pode começar a trilha, levando consigo as moedas adquiridas. Moedas estas que se apresentam em valores de 5, 10, 25, 50, 100, 500. A medida que anda na trilha o avanço é registrado, numa linha de percurso com a marcação da quilometragem atingida/quilometragem a atingir; quando se completa o percurso muda-se de fase com uma trilha ainda mais desafiadora; à medida que se consegue moedas vai registrando o valor atingido.


Para o estudo de suas potencialidades pedagógicas, nossa equipe de investigação, realizou o proposto pelo jogo em todas as suas fases, realizou “prints” de momentos do jogo em que vislumbrava possibilidades de comparar, interpretar a escrita numérica elaborou atividades em que regularidades desta escrita fossem exploradas. Todas as atividades, a exemplo da apresentada na fig 02, foram desenvolvidas com os estudantes, organizados em grupos que consideram as suas experiências numéricas, tendo o diário de campo reafirmado as potencialidades pedagógicas vislumbradas.

NOME: _____ DATA: ___/___/___

Veja quantas moedas Juliano está a conquistar! E leia o que ele pensou!

Eu junto os de 1000 dá 600.

Depois os de 10 só tem 20 e depois os de 5 dá 15.



E você, como resolveria?


Somando estas, quanto dá?

500
100
100
100
25
25
5
5

M
4

NOME: _____ DATA: ___/___/___

Veja o final de uma partida da Teresa.



Veja agora a suspensão que Teresa deseja comprar, para seu carro capotar menos:

Suspension Level: 2/10 COST: 9.000

Lowers your vehicle's weight point and provides improved shock absorption for increased stability over rough terrain.


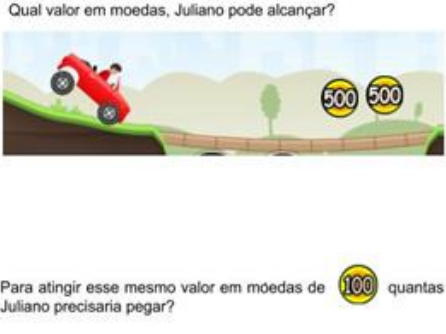
Quantas partidas Teresa precisará jogar para conseguir comprar a nova suspensão, considerando que Teresa ganhe a mesma quantidade de moedas todas as vezes que jogar?

Fig 02: atividades elaboradas a partir de cenas do jogo

O estudo dos registros do diário de campo se deu como indicado no quadro 01, explicitando as possibilidades pedagógicas exploradas na vivência das atividades. Estas vivências nos encaminharam a elaborar grupos de objetivos para as atividades a serem realizadas, às quais denominamos níveis iniciante, experiente e super, tal como ocorre na organização das fases do jogo (Fácil, médio, difícil), não para pensar o conhecimento como linear ou hierarquizado, mas para pôr em reflexão alguns aspectos dos números

encaminhando o estudantes para uma complexidade cada vez maior de seu entendimento, sempre provisório do sistema de numeração decimal. Foram elaboradas 92 atividades (para os vários jogos explorados) considerando o conhecimento do grupo de estudantes, do jogo e das orientações teóricas advindas dos estudos de Lerner e Sadovsky (1996), que podem ser conhecidas na página do LabIN-FE/UFG (www.labin.fe.ufg).

Quadro 01: algumas atividades elaboradas a partir do jogo, exploradas nas oficinas

 <p>Marque qual dos números abaixo representam a soma das moedas.</p> <p>10025 1025 125</p> <p>E se ele tivesse pegado as moedas 100, 25, 5 quanto Juliano pegaria de moedas?</p>	<p>Na primeira questão, ao somar $100+25$ possibilita abordar a característica de ser aditivo na oralidade e sobreposto/posicional na escrita. Explora ainda as possibilidades de hipóteses que as crianças podem elaborar a partir da relação que imaginam ter a oralidade e a escrita dos números. Na segunda questão, explora-se a soma dos uns, que ao completar 10 junta-se ao 20 e sobrepõe ao 100. Explora-se assim a base dez do sistema decimal e posicionalidade.</p>
 <p>Qual valor em moedas, Juliano pode alcançar?</p> <p>500 500</p> <p>Para atingir esse mesmo valor em moedas de 100 quantas Juliano precisaria pegar?</p>	<p>A proposta desta atividade é levar o aluno a pensar a relação $5+5$; $50+50$; $500+500$ e com a ajuda de cédulas e da contagem de 100 em 100. Quantos 100 precisaria para forma uma de 500? E duas?</p> <p>Não se espera que o aluno saiba, a potencialidade da atividade é o pensar sobre este valor.</p>

Tendo a descrição da proposta de cada uma das atividades realizadas elaboramos o quadro síntese explicitando o alcance do conjunto das atividades por grupos de objetivos:

Quadro 02: A das atividades elaboradas, conforme quadro de objetivos nível iniciante/fácil

Fácil/ Iniciante	Conhecer números, e processo operatórios com centenas, dezenas e unidades, sem reagrupamento.									
Atividade	Escrita de números a 100 900.	Contagem crescente (n.100 +100)	Contagem decrescentes (n.100 - 100)	Adição de cens e uns (n.100)+z sendo (n<10) e z <10	Adição de cens e dezenas (n.100)+z sendo (n<10) e z =n.10	Subtração com cens e uns (n.100)-z sendo (n<10) e z <10	Subtração de cens e dezenas (n.100)-z sendo (n<10) e z =n.10	Adição com cens (n.100+n .100) sendo (n<10)	Subtração com cens (n.100-n.100) sendo (n<10)	Multiplicação e divisão por 2

F1				x				x		
F2		x	x	x	x		x			
F3	x	x		x	x					X
F4	x				x					
F5	x	x		x	x			x		
F6	x	x			x			x		X

Além dos conteúdos apresentados no quadro, exploramos, no conjunto das atividades elaboradas outros conceitos e regularidades, tais como a relação, diferença e semelhanças entre numeração falada e escrita; conhecimento da escrita numérica e sua regularidade a partir de mudanças nos cens, dezes e uns.; posicionalidade na escrita do sistema decimal; contagem de 100 em 100; formação de 10 a partir de uns (5+5); contagem de 10 em 10, formação de número a partir de +10; cálculo mental por cens, dezes e uns; noções de agrupamento; pensamento operatório com cens, dezes e uns, utilizando o método de decomposição; compreensão de que um valor menor está contido em outro maior; compreensão do valor numérico a partir da ideia de reunir valores menores para alcançar um maior; compreensão de número a partir da ideia de quanto falta.

Após cada uma das oficinas em que os estudantes jogavam, conversavam sobre estratégias do jogo e resolviam as atividades propostas em torno de cenas do jogo, os estudantes eram convidados a avaliar o jogo: gostou, mais ou menos e não gostou, dando justificativas para as suas respostas. O resultado desta avaliação, no primeiro dia do jogo, com relação ao jogo Hill Climb pode ser conhecido a seguir:

Quadro 03: avaliação do jogo Hill Climb pelos estudantes

Avaliação/n de estudantes	Justificativa
GOSTEI (13)	porque eu me diverti; ele é radical ; porque fui bem; por que aprendemos mais; porque é divertido e eu competi com os meus colegas; porque eu consegui alcançar grandes níveis; aprendi a ganhar e perder; por que e educativo; é muito maneiro, porque eu gostei, é mais legal que o outro, ele corre mais rápido; fui bem; porque eu gosto de jogo de carro; porque consegui uma ótima pontuação; Eu gostei porque tem muita matemática; Sim porque é de matemática; Gostei porque tinha todas aquelas contas; Sim porque aprendemos errando
MAIS OU	ele é meio paia; pouco sem graça; porque é muito difícil; porque eu ficava perdendo toda hora;

MENOS (2)	
NÃO GOSTEI (1)	não gostei de pegar moedas; porque ele fica travando toda hora; a gente morre direto quando a gente acelera;

O estudo das avaliações do jogo, dadas pelos estudantes, nos apresentaram elementos que possibilitam refletir acerca da atratividade do jogo. Observamos, diante das justificativas que os estudantes nos apresentaram, que a atratividade pode estar tanto relacionada a aspectos do próprio jogo, quanto às características do jogador: gostei do jogo porque “é radical”, “passa de nível”, “gosto de carro”, “me saí bem”, “porque aprende”. Do mesmo modo ocorre com a pouca atratividade indicada pelas justificativas, pois os aspectos negativos apresentados são relacionados às experiências dos estudantes, as destrezas que o jogo exige do jogador ao acelerar controlando o veículo para pegar as moedas e combustíveis sem que o veículo capote: “é paia”, “perdia toda hora”, “não gostei de pegar moedas”, “é difícil”, “porque morre direto”.

Conclusão

Este trabalho nos permite afirmar que os jogos criados com o propósito de entretenimentos podem ser utilizados com propósito pedagógico em ambiente escolar nas aulas de matemática para contribuir com o estudo do número e operações. Entretanto, alguns aspectos devem ser considerados no momento de selecionar estes jogos, dentre eles está a sua atratividade, que está relacionada ao que o jogo pode proporcionar ao jogador, desde o seu cenário até as ações estratégicas que lhe são solicitadas ao jogador. Porém, as avaliações que os estudantes fizeram dos jogos nos indicaram que a atratividade não se vincula apenas ao jogo, mas também às experiências que o jogador tem, em relação às destrezas que o é exigido pois o que se torna difícil para alguns são considerados fáceis para jogadores mais experientes.

As possibilidades pedagógicas não são dadas, é vislumbrada pelos professores que o estudam, buscam elementos do jogo para problematizar, mas podem também ser indicadas pelos estudantes em sua interação com o jogo. Assim como ocorreu nas avaliações, quando os estudantes diziam que gostam do Hill Climb “porque aprende”, e mesmo nos momentos que justificaram não gostar porque “é difícil”.

Enfim, conhecer jogos que fazem parte da vivência dos alunos e explorá-los em sua potencialidade pedagógica pode ser um modo de estreitar o diálogo entre a proposta de escola e os interesses dos estudantes. Entretanto, não significa que os jogos digitais devam substituir as vivências não digitais. Os jogos de mesa, de tabuleiro e de pátio, com regras a combinar entre os jogadores devem ter espaço na escola, pois apresentam também potencialidades pedagógicas e

atratividade tão ricas quanto os jogos digitais, proporcionando diferentes modos de interação dos jogadores entre si e dos jogadores com o jogo.

Referências bibliográficas

ASSIS, C. C. de; BEZERRA, M. da C. A. Formação continuada de professores de Matemática: integrando softwares educativos à prática docente. In Conferência Interamericana de Educação Matemática (CIAEM), 13, 2011, Recife. Anais da XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. 2011.

BARRETO, M. F. T; TEIXEIRA, R.A.G. Softwares e vídeos nas aulas de matemática dos anos iniciais: mediação como abertura para o diálogo In: **Educação, comunicação, mídias e tecnologias: processos de formação acadêmica**. ed.Goiânia : Cãnone Editoração Ltda, 2013, p. 81-96.

D. LERNER and P. SADOVSKY. O Sistema de Numeração: um Problema Didático, In: eds. C. PARRA e I. SAIZ, **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Tradução por Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 73155, 1996.

GODOY, J.P. **O (Des)interesse dos Alunos por Jogos Digitais Num Contexto Educativo**. 2016. 65 fols. Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016. CD.

LINS, A. F. tendências sobre o papel do usuário de Tecnologia: olhando para alguns campos de estudo e para a educação matemática. In: NACARATO, M. A; LOPES, C. R. (Orgs.). **Educação matemática, Leitura e Escrita: armadilhas, utopias e realidades**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

OLIVEIRA, C.M.C. **Jogo Digital: interesses e compreensões dos alunos dos anos iniciais nas aulas de matemática** 2016. 98 fols. Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016. CD.

GT 1 – CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO EM BENJAMIN E ADORNO

Maria Angélica Cezário

Doutoranda em Educação do PPGED - UFG/Docente no IF Goiano

maria.cezario@ifgoiano.edu.br

Resumo

Este trabalho evidencia as considerações iniciais de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza teórica, que tem por referência as obras de Theodor Adorno e Walter Benjamin e de seus estudiosos, tais como Crokík (2009), Matos (2009), Gagnebin (2004) dentre outros. O objetivo do texto é apontar as compreensões e reflexões sobre Educação, Formação e Experiência nas obras de Adorno e Benjamin para se pensar a educação. Compreende-se que a educação como processo favorável a desbarbarização por possuir elementos favoráveis para a reversão e obstrução da barbárie. Nesse sentido, a formação deve se encontrar no âmbito da reflexão, cuja memória sobre o passado, a autenticidade, o esclarecimento das contradições sociais de uma razão crítica e a oportunização da experiência que não pode ser abalada pela efemeridade da informação. Considerando tais proposições, a experiência envolve a vivência do inusitado, da implicação do sujeito no processo de ressignificação do mundo perpassada por uma narrativa. Pode ser formativa por provocar a autonomia, libertação da alienação, construção da subjetividade e consciência genuína ocasionando uma percepção de si mesmo e do mundo externo.

Palavras-chave: Educação, formação, experiência.

Considerações Iniciais

Walter Benjamin e Theodor Adorno estiveram vinculados a um mesmo movimento intelectual na Escola de Frankfurt . Ao lado de Horkheimer, Marcuse, Harbemas, dentre outros teóricos, fizeram elaborações dentro de seus contextos históricos cujas quais são pertinentes aos tempos atuais, em especial, para a educação.

Segundo a filósofa Olgária Matos (2009b), a Escola de Frankfurt contrariava o idealismo ingênuo e utópico que depositava a esperança em uma ideologia revolucionária, trazendo certa descrença quanto às mudanças do mundo contemporâneo. Tinha como coluna basilar a Teoria Crítica, não sendo composta por um único sistema filosófico acabado procurando estabelecer relação de dependência e complementaridade com outras teorias, tais como Sociologia, Psicanálise, Filosofia, Arte, dentre outras.

Estudos sobre Walter Benjamin e Adorno se justificam devido a necessidade de se pensar sobre a Experiência, Formação e Educação na atualidade. Portanto, recorrerá as contribuições dos autores referenciados, como também de seus estudiosos, para se pensar sobre a

sociedade atual e a educação que cada vez mais mostra-se mais moldada pela violência, excesso de racionalidade instrumental, insensibilidade, alienada no mundo incapaz de estabelecer a crítica.

Experiência e pobreza de experiência

Walter Benjamin, filósofo se preocupou em demonstrar a noção de experiência, nos ensaios “Experiência” redigido em 1913 e “Experiência e pobreza” escrito em 1933 explicita um novo conceito de experiência elucidado, até então. Benjamin inicia no primeiro texto referenciado, redigido em língua alemã, às vésperas da guerra, já com pouca esperança sobre o avanço do mundo moderno.

Salienta que os indivíduos, por vezes, usam uma máscara chamada “experiência” para sustentar a falsa ideia de que ainda a possui. O autor assinala o termo experiência acompanhado de aspas, significando uma conotação pseudoexperiência, falsamente apresentada como original, mas que se contrapõe ao real sentido da palavra. Qualifica essa “experiência” como insuficiente, dado que é “[...] inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma”, ao lado de uma falsa ideia de verdade (BENJAMIN, 2007, p. 21).

Olgária Matos (2009a) explica que a experiência benjaminiana tem sua origem na palavra *erfahrung*, que vem do alemão, e significa “atravessar uma região durante uma viagem por lugares desconhecidos” (MATOS, 2009a). Essa palavra também envolve a vivência do novo, do inusitado, da implicação do sujeito no processo de ressignificação do mundo. Nesse sentido, experiência é aquilo que se adentra ao mundo empírico, que possui valor sensível, que nasce no seio da vida humana e que com a narrativa faz-se de maneira compartilhada transitando no passado e futuro, sendo ela o que dá identidade e autenticidade ao sujeito.

A experiência, nessas linhas conceituais, significa trajetória original, caminho inédito, ou seja, novidade. Essa palavra também envolve a vivência do inusitado, da implicação do sujeito no processo de ressignificação do mundo. Tem por base o autorreflexão e seria formativa por propiciar a emancipação, sensibilização e construção da subjetividade do sujeito ao tecer suas próprias ideias.

Posteriormente a primeira ideia de experiência, na observância da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a qual o homem encontrou as mais desumanas formas de violência, Benjamin denunciou com maior intensidade a falta de experiência, ocasionada pelos irrefletidos fatos desapercibidos que se passavam pela vida na sociedade. O avanço da técnica, expressado nas

novas formas de destruição em maior escala, a pobreza econômica, a miséria, a desumanização dos sujeitos nas trincheiras e na vida material, inaugura uma nova forma de penúria.

As reflexões de Benjamin antes da Primeira Guerra Mundial já denunciavam a miséria do homem no mundo moderno, a qual veio a ser atestada com a efetivação da guerra. Portanto, Benjamin (1994, p. 115) questiona o surgimento da barbárie e a decadência da experiência e também a ruína da cultura: “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós?”. A pobreza de experiência não é mais um elemento individual, pois está disseminada na cultura, caminhando ao lado de uma nova barbárie acentuada pela falta de experiência.

Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade, surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondemos afirmamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie (BENJAMIM, 1994, p. 115).

Nesse passo, Benjamin (1994) destaca que a ideia de barbárie está articulada com a pobreza de experiência. As situações do dia a dia não se conectam e afetam o subjetivo dos homens, tornando-se, apenas, vivências, a *erlebnis*. Essa situação pode ser observada com os soldados quando voltavam das trincheiras, sem saber exatamente o quê enunciar sobre um acontecimento tão avassalador. Apesar de os oficiais que participaram da guerra terem presenciado diversos fatos, ao retornarem de um evento tão assolador, sem refletir sobre ele, trouxeram junto ao seus silêncios a incapacidade de narrar fatos.

Benjamin (1994), ao refletir sobre o progresso da humanidade, divulgado com superação do antigo frente à chegada das técnicas de produção em massa, ressalta que é no resgate do passado que é possível encontrar a tradição, a memória da humanidade, sendo atividade fundamental do intelectual fazê-la aparecer. Posicionando contra essa reprodução exacerbada da cultura, empobrecendo a arte e também a tradição, a ideia de razão instrumental, o falso progresso pautado no avanço da técnica, é colocada no centro da crítica.

Sobre a ideia de progresso, Adorno destaca a tentativa insuficiente do ideal iluminista de fazer avançar a humanidade e atingir o esclarecimento por meio do conhecimento racional. Portanto, a ideia de esclarecimento resultou em um novo tipo de barbárie racionalizada pelo discurso científico. Adorno (1995) sobre a barbárie como recorrente do contraditório processo civilizatório, compreende,

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização do mais alto desenvolvimento

tecnológico – e não apenas por terem sem sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se por encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir [...] (ADORNO, 1995, p. 155)

O pensador frankfurtiano tinha como objetivo lutar contra a barbárie no sentido econômico como também humano. Refletiu sobre a cultura e a necessidade de humanização dos sujeitos, pois destacaram que, na sociedade atual, contraditoriamente, quanto mais a humanidade avança no sentido tecnológico, cultural e material, parece caminhar ao lado da barbárie em virtude da racionalidade instrumental pautada na ideia de um esclarecimento racionalizado.

Immanuel Kant (2003), filósofo que se propôs a explicar questões a respeito do esclarecimento, destaca no texto *O que é Esclarecimento?*, em uma nota de rodapé, explica o que é esclarecimento a partir da palavra alemã *aufklärung*. Portanto, para o pensador, é a chegada a maioridade por meio da razão esclarecedora.

[...] Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua menoridade, da qual o culpado é ele próprio. A menoridade é a incapacidade de fazer o uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem próprio é culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de entendimento, mas a ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a ousadia de fazer o uso do teu próprio entendimento – tal como é o lema do Esclarecimento (*Aufklärung*). (KANT, 2003, p. 115).

A *aufklärung* remete a ideia de iluminar, explicar, esclarecer rumo a obtenção da autonomia do sujeito de pensar por si só. O ideal de obtenção da razão como forma de chegada ao esclarecimento, dá luz sobre o não entendimento, nas críticas de Adorno, ausente de criticidade sensível, só reforçou a barbárie em prol de uma sociedade que perdeu sua autonomia e capacidade de crítica e autocrítica.

Benjamin (1994), constatando Adorno e Horkheimer, no texto *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*, salienta que as novas tecnologias da comunicação reproduzem, em massa e mecanicamente, a cultura e a arte, subtraindo sua essência, ou seja, sua áurea. Ressalta que a expansão tecnológica até o início do século XX retirou da arte sua essência, ou seja, subtraiu sua áurea, empobrecendo a cultura.

Na obra *“Indústria Cultural”* de Adorno (2002) também atesta que as mídias causaram um empobrecimento da linguagem, tornando-a técnica, instrumentalizada e diferente da linguagem narrativa advinda da experiência. Nesse sentido, explica que,

A camada de experiência que fazia das palavras as palavras dos homens que as pronunciavam está inteiramente achatada, e mediante a rápida assimilação, a língua assume

uma frieza que, até então, só caracterizava as colunas publicitárias e as páginas de anúncio dos jornais (ADORNO, 2002, p. 42).

Com o declínio da experiência original e com a difusão da Indústria Cultural, a informação superficial substitui a narrativa, gerando estereótipos tecidos pela massificação da cultura. Tanto para Adorno quanto para Benjamin, a linguagem e capacidade crítica dos sujeitos estão escassas, dado que é a experiência e a crítica que conferem a identidade do sujeito, a autenticidade de significar a própria vida.

Considerando tais questões, a educação, tanto para Adorno quanto para Benjamin pode ser importante na luta contra a barbárie. Os autores colocam a educação como núcleo importante na educação contra os caminhos da desumanização e manipulação, cujo esclarecimento crítico é elemento fundamental para combater a razão técnica constituída pela ciência racionalizada.

Formação, semiformação e educação

A noção de formação cultural desenhada nas reflexões de Adorno se contrapõe ao discurso escolar de educação para a adaptação na sociedade. Nesse sentido, tece considerações de que a escola, por vezes, oportuniza reformas educacionais que não colaboram com o objetivo primordial da educação, que é formar para a autonomia, solidariedade, valores e criticidade. Por isso, se torna alienada, padronizadora cujo conteúdo é a cultura.

Adorno (1996) no texto Teoria da Semicultura denuncia o avanço da formação cultural originada no sistema capitalista não é apenas um componente exclusivo da Pedagogia. A debilidade da formação cultural vigente pode ser observada na sociedade, desde os ciclos culturais erudito até em outros espaços informais sendo difundida em larga escala.

O resultado é uma formação fragilizada, fragmentada, caracterizada pela semiformação dos indivíduos assentada sobre o capitalismo tardio, no qual o compartilhamento de significados produzidos artificialmente. Esse empobrecimento da formação caracteriza uma deformação da consciência decorrente da produção da cultura de massa como mercadoria com o objetivo de sustentar o modo de produção capitalista.

Adorno (1996) deslinda que a semiformação passou a ser difundida amplamente ocupando um espaço central na formação humana no capitalismo tardio. Produz artificialmente bens culturais, colocando-os como bens objetivos passíveis de serem absorvidos sob o domínio da Indústria Cultural. Portanto, é fetichizada e obscura por não conseguir mostrar as contradições da sociedade na produção capitalista, impossibilitando que o indivíduo perceba de forma subjetiva e objetiva essas relações de produção e consumo.

A cultura, nessa lógica, deixa de ser um processo de acúmulo de conhecimentos e aptidões humanas, mas instrução para a adaptação da vida social. Subjuga indivíduos a estruturas já existentes em situações arquitetadas para resultar em adequação às normas sociais, obstruindo o raciocínio autêntico frente a um modo de pensar globalizado.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2005, p. 03).

Como parte indispensável da Indústria Cultural, a semiformação minimiza a faculdade intelectual de reflexão, comprometendo a manifestação do entendimento, do pensamento e da sensibilidade. Caracteriza-se como elemento irreparável, dado está intrinsecamente ligada a propagação da indústria das massas. A esse respeito, não mais resta superá-la instaurando uma nova forma de pensar a formação plena e isso significa se distanciar do prisma em que vem sendo colocada.

Vale considerar que a semiformação denunciada por Adorno é incapaz de produzir a consciência verdadeira e a experiência benjaminiana. Constrói esteriótipos, passando, efemeramente, em uma velocidade em que o sujeito já não pode estabelecer crítica, subjugando os homens à reprodução cooptando-os. A verdadeira formação se encontra no âmbito da reflexão, cuja memória sobre o passado, a autenticidade, o esclarecimento das contradições sociais de uma razão crítica e a oportunização da experiência que não pode ser abalada pela efemeridade da informação.

Também uma noção de experiência formativa contida nas obras de Benjamin possibilita a autonomia, libertação da alienação, construção da subjetividade e consciência genuína ocasionando uma percepção de si mesmo e do mundo externo. A experiência não causa ruptura com a realidade repousa sobre a necessidade de significação da própria vida humana, substanciada pela reflexão e crítica sobre o passado. Em um mundo cercado pela perda de significado e que, quando muito, dispõe de mercadorias para entretenimento da Indústria Cultural por que a realidade se encontra esvaziada, faz-se necessário modificar essa situação engendrando uma nova forma de pensá-lo.

A partir desse entendimento, depreende-se que a educação é, pois, propulsora dessa transgressão por causar a ruptura na abstração vazia e conformidade das massas calcadas nos bens culturais. Educar, nesse sentido, é promover a revinda ao que foi ofuscado por uma falsa ideia de progresso, retomando as memórias individuais e coletivas para a inadequação do comum. É criar contextos, mesmo em um mundo capitalista afetado pela cultura de massas, para que a experiência e

formação genuína se concretizem minimizando o retorno à barbárie rumo ao verdadeiro esclarecimento.

Educação: despertar da sensibilidade e possibilidade de emancipação

José Leon Crochík (2009) explica que, na perspectiva adorniana, a educação deve despertar nos educandos a capacidade de tecer reflexões sobre a imposição ideológica da cultura e salienta que, antes mesmo dos sujeitos se formarem para a autonomia, são assujeitados à heteronomia. A autonomia, por sua vez, não é alcançada apenas pela formação escolar e pelos aspectos subjetivos, pois também depende de aspectos econômicos do mundo objetivo.

Nesse ínterim, a educação dispõe a possibilidade de oportunizar a emancipação dos sujeitos por meio de uma educação esteticamente política e esclarecedora das reais condições de sujeição dos indivíduos. Portanto, uma educação fundada na crítica, cujo ideal maior é o esclarecimento para a autonomia, que favoreça a construção de uma consciência original, deve ser delineada na experiência sensível.

Nessa mesma direção, Adorno (2002) destaca que a contraposição ética frente à violência e à barbárie ganha caráter estético, assim como Benjamin deixa também em suas linhas conceituais. Essa questão é reforçada quando destaca que “Nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 2002, p. 151). Benjamin e Adorno parecem concordar que emancipação, experiência e educação se inter-relacionam de modo substancial.

Adorno também critica a educação e a educação escolar da atualidade, destacando que ambas colaboram para que o indivíduo se adeque à sociedade, oportunizando uma formação rumo a dominação, pois não se pauta na independência do sujeito. Toda educação, para Adorno (2002), deve ser antídoto e persistência contra a barbárie e este ideal não pode ser secularizado. Portanto, reafirma que “[...] nesta direção se orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2002, p. 183).

Sobre a educação contra a barbárie, Adorno destaca a centralidade da educação,

O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo decisivo em relação à barbárie. [...] Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 2002, p. 155).

Em outra passagem, destaca:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz ao se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a

educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram essa regressão (ADORNO, 1995, p. 119).

A reflexão de Adorno sobre a educação é a obtenção da emancipação e independência, combatendo a ideologia imposta pela Indústria Cultural que dissipa a individualidade dos sujeitos. A aceitação submissa e acrítica deve ser ponto de discussão que a educação deve trazer, pois valoriza a educação para a diferenciação e para o impedimento da barbárie elucidando as estratégias de dominação das massas.

[...] a única concretização efetiva na emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 2002, p. 183).

A forma de se pensar a educação diferente do que está posto é parte da crítica que Adorno em suas considerações. Nesse sentido, criticar não é, apenas, depositar um olhar pessimista em reconhecer as ausências e contradições de um dado projeto de educação, mas sim a oportunidade de oferecer indicações de possibilidades de mudanças na lógica educacional vigente.

Ao salientar que uma educação contra a barbárie é aquela que reage contra a violência, o autor exemplifica descrevendo como isso deveria se manifestar no cotidiano mostrando condições para que ela se efetive.

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 2002, p. 165).

A partir dessas considerações, a educação vislumbrada por Adorno caminha do lado oposto ao comodismo e indolência, aproximando-se da alteridade e expectativa de mudança. Torna-se, por conseguinte, elemento de diferenciação da padronização e recurso contra a barbárie ao verter o repúdio a toda forma de violência, seja física ou simbólica. Atenta-se a munir preventivamente as crianças pequenas de elementos intelectuais e reflexivos para contrapor à agressividade.

Portanto, na educação parece ser possível encontrar elementos para a reversão da decadência da experiência e possibilidade de formação para a independência e desbarbarização para que o horror não aconteça novamente e a desumanização e consumismo não sejam protagonistas na sociedade atual. Nesse sentido, experiência e educação se vinculam rumo à possibilidade de emancipação dos sujeitos pelo processo educativo pela constituição de uma consciência construído pelo sujeito.

Considerações Finais



A discussão sobre experiência, formação e educação se faz assunto importante na atualidade, dado que, na interpretação de Walter Benjamin e Theodor Adorno, a sociedade mostra-se enfraquecida pela racionalidade técnica acrescida da frieza resultante de seu processo constituinte. A guerra evidenciou a barbárie e as mais diferentes formas de desumanização, mas que não se restringiu somente a este evento, podendo ser observada nas relações sociais cotidianas.

Nesse contexto, Adorno tece suas considerações divulgando-as pelo rádio a respeito da relação da barbárie, apatia humana e a possibilidade da educação ser um processo de formação esclarecedora. Por conseguinte, pode ser mais que um sistema, tornando-se um verdadeiro instrumento no combate e resistência a barbárie rumo a uma sociedade formada para a humanização delineada pelo esclarecimento.

Próximo a essa questão, Benjamin destaca que a experiência genuína é a rememoração reflexiva do passado, a consideração sobre os atos que já aconteceram conferindo identidade, autonomia e sensibilidade ao sujeito. No entanto, essa experiência genuína encontra-se atrofiada e pode ser atentada com mais evidência no final da guerra.

Apesar de não haver possibilidades aplicadas de constatar soluções imediatas para a extinção da barbárie e pobreza de experiência, as considerações dos autores sobre a educação inspiram possibilidades de reflexão para a minimização dessa situação. Pode oportunizar, por meio do processo educativo, contextos para a realização de uma formação comprometida com a conquista da autonomia, sensibilização, humanização e o verdadeiro esclarecimento, transcendendo a racionalidade instrumental cuja qual a educação escolar por vezes tem se orientado.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: Revista Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pp. 388-411. In: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno.htm>. Último acesso em 24/06/2014.

_____. Indústria Cultural e Sociedade. 5ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002, Coleção Leitura.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política, Obras Escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Teses sobre o Conceito de História. In: Magia e técnica, arte e política, Obras Escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2007.

CROKÍK, José Leon. Educação para a resistência contra a barbárie. In: Especial Adorno pensa a Educação: biblioteca do professor. Ano II, Editora Segmento, 2009.

_____. A formação da sociedade pela indústria cultural. In: Especial Adorno pensa a Educação: biblioteca do professor. Ano II, Editora Segmento, 2009.

DICIONÁRIO Michaelis (online). Autoria Alfred Josef Keller. Editora Melhoramentos Ltda. 2017. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/escolar-alemao/>. Acesso: 27 de agosto de 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio. In: *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas v.1*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, pp.11-28.

MATOS, Olgária. Tempo sem experiência. *TV Cultura*, 08 de junho de 2009a. Disponível em: www.cpfcultura.com.br. Acesso: 8 de março de 2011.

_____. T. W. Adorno: notas biográficas. In: *Especial Adorno pensa a Educação: biblioteca do professor*. Ano II, Editora Segmento, 2009b.

PUCCI, B. Educação contra a Intolerância. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo. (Org.). *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância*. 1ª ed. Passo Fundo, RS: Editora UFP/DAAD, 2006, pp. 404-418.

GT1 - CULTURA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

MEDIAÇÃO FILOSÓFICA NA ESCOLA: SUBJETIVIDADES EM QUESTÃO NA ERA DIGITAL

Fabício David de Queiroz - UFG
fabriciodavid@ufg.br

Resumo

O ensino de filosofia escolar encontra uma demanda didática específica para secundaristas da era digital e depara-se com a subjetividade juvenil empedernida dos efeitos das novas tecnologias da informação e comunicação. É o caso de o saber filosófico na formação escolar recorrer à contemporização de seu ensino, em consideração crítica às reverberações de uma escola de cunho educacional elitista e tradicional, e ao cenário de deficiências formativas da escola de massas. A partir da análise de duas experiências realizadas em sala de aula com o uso de recursos de mídia, procura-se colocar em questão as mediações tecnológica e filosófica da formação subjetiva do sujeito, em vista do sentido contemporâneo do ensino de filosofia. O primeiro relato trata do conflito entre o olhar do aluno e a realidade representada pela escola. A indisciplina, a dispersão, a desmotivação, acometem o corpo discente em geral, neste contexto, a mediação filosófica calcada no formalismo da razão subjetiva confere esterilidade à educação. O paradigma racionalista a ser questionado, vem a ser discutido a partir da análise filosófica do olhar, a conferir sentido humano à subjetividade na era digital. O esforço aqui é o da análise do procedimento metodológico de produção de vídeos com celular na aula de filosofia. Com efeito, a dialética entre epistemologia e cultura emergente nesta configuração da filosofia com a mídia, em perspectiva pedagógica, deve tensionar condições diversas para a subjetividade. Na mesma esteira, o segundo relato trata da relação entre filosofia e mídia, sustentada sobre dois conceitos análogos, o de transposição didática e o de mediação, apresenta-se a razão instrumentalizada pelas mídias digitais como uma proposta didática. A análise desta experiência se debruçou sobre a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Moodle, em aulas eletivas de filosofia.

Palavras chave: Escola, filosofia, subjetividade, novas tecnologias.

Introdução

Retomamos neste texto os apontamentos de algumas experiências no ensino de filosofia para secundaristas em duas escolas públicas de Goiânia, que subsidiaram o projeto de pesquisa para doutorado *Subjetividade e Tecnologia: Caminhos para um plano de ensino contemporâneo de filosofia*¹⁷. A partir da indisposição dos alunos em relação aos estudos e à escola, instituição onde nada ou muito pouca coisa faz sentido para eles, atentos aos resultados pífios de estudantes de escola pública em avaliações em larga escala, de ruidosos baixos índices de aproveitamento, nosso olhar se volta para o aluno, suas queixas nos colocam questões didáticas que, nesta explanação, trarão à baila o tema da tecnologia na era digital, sem deixar de considerar no processo formativo do aluno e a reflexão propriamente filosófica para nosso tempo.

É contumaz o anseio dos alunos por uma dita “escola moderna”, onde o uso de recursos tecnológicos digitais se torna referência para medir o distanciamento da malquista escola

¹⁷ Projeto aprovado para a 16ª turma de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG.

tradicional, o senso comum discente aponta para o anacronismo da escola, e nossa suspeita é a de que suas práticas pedagógicas não correspondem às demandas dos alunos da era digital. No afã de resguardar as especificidades da disciplina de filosofia, de modo geral, fundamentadas na leitura e reflexão de seus textos, buscamos nas tecnologias da inteligência¹⁸ recurso didático voltado para a formação do aluno em face da instrumentalização da razão. Sobretudo, trata-se de investigar certos aspectos da atividade racional no mundo contemporâneo e pensar na disponibilidade do saber filosófico para secundaristas que não encontram na escola pública um sentido para suas subjetividades.

Primeiro relato

O uso de celular como recurso didático para o ensino de filosofia é para os alunos uma grata e inesperada surpresa, tomando-os com sentimentos de hesitação e euforia, é inusitado. Mas não é o caso de levantar suspeita sobre o uso desses recursos corriqueiros que a escola insistentemente tem disponibilizado? Há certos discursos apelativos à inovação, e que demandam esclarecimentos. Nota-se que a alarmante crise que coloca a escola na berlinda não é fenômeno recente, em *Sociedade sem escolas*, publicado originalmente em 1970, encontramos um diagnóstico bastante crítico,

Em todo o mundo a escola tem um efeito antieducacional sobre a sociedade: reconhece-se a escola como a instituição especializada em educação. Os fracassos da escola são tidos, pela maioria, como prova de que a educação é tarefa muito dispendiosa, muito complexa, sempre misteriosa e muitas vezes quase impossível. [...] A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. (ILLICH, 1985, p.22; 25)

Para, em 2011, nos depararmos com o que parece ser uma continuidade da frágil existência da instituição escolar na sociedade tecnocientífica, “A escola virou fábrica de aulas insossas, reprodutivas, medíocres, no fundo tipicamente imbecilizantes.” (DEMO, 2011, p.50). Desta monta, não tem sentido falar em inovação quando aparentemente a escola se mostra anacrônica e intenta embarcar no bonde da história e se atualizar, pois

[...] parece nítido o descompasso imenso, cada vez maior, entre pedagogia e tecnologias em educação: enquanto esta corre à velocidade da luz, a outra move-se a passos de cágado. O resultado é imediato: como a tecnologia não espera, nem saberia esperar, vai ocupando o espaço à revelia do educador. (Demo, 2011, p.11)

¹⁸ “Tecnologias da inteligência” é o tema que leva o título da obra de Pierre Lévy, “As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática”.(2010)

Premente tarefa é compreender a condição dos estudantes envolvidos neste relato, deste modo, deve-se entender os recursos tecnológicos numa relação de mediação com suas faculdades do conhecimento, o aparelho celular é meio pelo qual a realidade afeta a subjetividade, o que nos remete a compreender em que condições o sujeito sente, julga, imagina, pensa, lê, comunica, reflete, filosofa.

O presente relato diz respeito ao trabalho com alunos do ensino médio no Colégio “A”, no ano de 2016. Iniciamos com uma aula piloto, como forma de verificar a viabilidade da proposta. Após estudo teórico sobre o pensamento dos filósofos gregos na antiguidade e a realização de atividades do livro didático, feitas no caderno, os alunos divididos em grupos gravaram vídeos na quadra de esportes, usando seus celulares, com a explicação do conteúdo estudado. Tal experiência nos permite uma investigação sobre o olhar, que parte da compreensão de Pierre Lévy a respeito das tecnologias da inteligência,

As tecnologias intelectuais, ainda que pertençam ao mundo sensível “exterior”, também participam de forma fundamental no processo cognitivo. [...] Os processos intelectuais não envolvem apenas a mente, colocam em jogo coisas e objetos técnicos complexos de função representativa e os automatismos operatórios que os acompanham.

As tecnologias intelectuais desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Estas tecnologias estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e imaginação. (2010, p.162)

Assim, questionamos a sala de aula como espaço didático, pois inviabiliza a mediação para o saber, não oferece recursos materiais que mobilizem a cognição dos estudantes no processo formativo. A fim de superar a precariedade da leitura encerrada dentro da sala de aula, que se configura espaço estéril que negligencia a condição cognitiva do aluno, a experiência com a reflexão foi deslocada para a quadra de esportes, configurando outra situação para o uso dos sentidos, especialmente o olhar.

Noutro momento, escolhemos uma turma para continuar o trabalho. A alegoria da caverna de Platão passou a ser referência para pensar a atividade com imagens. Para tanto, foi reproduzido e discutido o filme “O show de Truman” (1998) e, posteriormente, uma aula dialogada com a apresentação de slides do livro premiado “Zoom” (1995), de Istvan Banyai. Após demonstrar as diferentes formas de pensar, as ilusões, a aparência, desenvolvendo uma problematização a partir da relação entre imagem e ideia, então partimos para o exercício com a câmera.

Retomamos o aparelho celular pelo recurso da fotografia, a fim de apurar um modo de leitura, o que se realiza pelo olhar. Criamos um grupo da turma no facebook para compartilhar as

fotografias que foram tiradas ao longo das aulas. O primeiro momento se deu na quadra de esportes, onde solicitamos aos alunos a escolherem no seu celular sua fotografia de *selfie* que mais lhe agrada, para compartilhar posteriormente no grupo. A seguir, fizemos uma reflexão sobre os diferentes significados que atribuímos às fotos, pelo nosso olhar e o do outro. Na aula seguinte, no pátio do colégio, começamos a compor novas fotografias usando o recurso de *zoom*, agora com o auxílio de uma câmera semi-profissional para o uso mais preciso desta função. No efeito de aproximação, foi demonstrada a relação entre a parte e o todo, como forma de desenvolver uma história ou representação sobre o objeto fotografado, para além disso, apurar a própria percepção de si mesmo, problematizar a ênfase e o ocultamento no foco dado à imagem. Já nas fotos com afastamento, trabalhamos a composição de uma cena, a atenção aos elementos presentes no enquadramento, a percepção do contexto em relação ao objeto, de forma a construir uma relação de significados e a tomada de perspectiva.

Ora, o que o olhar – não restrito à visão, representa para a reflexão filosófica mesma?

Neste sentido Marilena Chauí nos chama a atenção:

Raras vezes despertam atenção as palavras do cotidiano. Ali estão, disponíveis, costumeiras. Falamos em amor à primeira vista, sem que nos preocupe havermos, assim, atribuído poder mágico aos olhos, poder em que acreditamos se falarmos em mau olhado. (*O Olhar*, 1998, p.31)

A implicação entre o olhar e o pensamento é intrigante, de algum modo, afeta substancialmente o fenômeno racional, de tal modo, que é possível alterar todo um estado de ideias. Sintonizar pontos de vista voltados para um mesmo objeto de estudo na escola, acaba por perscrutar o cenário imaginativo do jovem, trilhar suas ideias na esperança da mediação entre o conceito filosófico que se coloca como objeto a ensinar e os sentidos que lançam luz à experiência cognitiva do aluno.

A tela se interpõe entre a visão e visível. Na experiência com fotografia junto aos alunos, a dependência relativa à criatividade no processo de imaginação se apresenta como novo e importante entrave à leitura. Durante a atividade, os alunos apresentam dificuldades para explorar o olhar do sujeito, no lugar da repetição mecânica. O olhar *verdadeiro* requer autonomia.

Em um estudo de metaescrita, Vilém Flusser faz esclarecimentos que nos interessam, pois tocam na questão da autonomia do pensamento sobre o olhar, “Antes de ler uma obra escrita, tem-se de saber de código ela fez uso. Tem-se de decodificá-la, em primeiro lugar, antes de pôr a mão na massa a fim de decifrá-la.” (FLUSSER, 2010, p.134). A pergunta norteadora que leva o título do livro causa espanto, “*Há futuro para a escrita?*,” isto é, os códigos linguísticos hodiernos

têm que relação com as cifras que revestem? Objetivamente, nossos aparatos tecnológicos poderão decifrar o conhecimento filosófico, ou a instrumentalização dos processos cognitivos aliena o conhecimento e domestica a razão?

O olhar filosófico não diz respeito à uma formação estética para operar imagens digitais, de modo algum devemos reforçar o dogma de que a filosofia é o conhecimento libertador da alma humana, mas antes, o olhar intrínseco ao pensamento pode fazer da subjetividade uma faculdade hábil em instrumentos de conhecimento. A tecnologia não está fora da ordem do saber,

Para corrigir a desordem reinante nos conhecimentos, como reinava no urbanismo e na legislação, é preciso que o intelecto, qual único engenheiro e único legislador, se encarregue de ordená-los segundo um método que produza evidência, ideias claras e distintas conformes ao rigor das demonstrações matemáticas. **É preciso não só a *prima philosophia*, mas também tecnologia**, saber rigoroso das artes mecânicas que lhes antecede o exercício técnico. (CHAUÍ, 1998, p.54. Grifo nosso.)

O predomínio da domesticação do olhar de nossos alunos apenas diz do estado de insuficiência de reflexão, a vista apurada tecnicamente vê o conhecimento, mas não flerta o saber. Assim como um livro impõe sua tecnologia como salvaguarda de seu conteúdo, o mesmo ocorre com o celular, basta olhar bem para saber.

SEGUNDO RELATO

Após a experiência de integração do Moodle às aulas de filosofia do Colégio “C”, durante o 1º bimestre de 2016, obtivemos o seguinte relato anônimo de um aluno participante:

Gostei bastante aprendi muito mais do que só o professor escrever no quadro e a gente copiar e depois responder as questões, isso a gente so faz para ganhar nota e é ultrapassado, já estamos em 2016 seculo 21, as escola devem se modernizar, criando espaços tecnológicos e bem atuais como o moodle, desta forma aprendemos bem mais e assim o professor fala a nossa língua, acho realmente que deve continuar com toda certeza, além disso tudo que falei fica mais fácil do aluno entender o conteúdo, peço com todo carinho ao professor que ate dê a ideia a outros professores para aderir o moodle como forma de avaliação!

De posse da pesquisa realizada junto aos alunos participantes, entendemos que este relato reflete a opinião majoritária dos alunos e explicita a questão do uso da mídia digital na aula de filosofia.

A fim de esclarecer a relação de mediação experimentada na aula, recorreremos à distinção entre os saberes denominados como esotérico e exotérico, problematizada na antiguidade clássica da filosofia, assim como ao conceito de transposição didática de Yves Chevallard, um didata francês do campo do ensino das matemáticas, para pensarmos o saber filosófico escolar. Outrossim, fazemos a apropriação do termo mediação, utilizado pela professora Lídia Maria

Rodrigo, que trata da didática específica do saber filosófico para seu ensino, asseverado pelo contexto crítico às limitações da educação básica no Brasil, na condição da escola de massa.

Atentos à experiência dos jovens com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, via de regra, percebe-se entre os estudiosos da área da educação, dentre outros, uma postura crítica, devido às consequências que uso excessivo das mídias têm para a formação humana, são leituras que subestimam aspectos didáticos nesta forma de mediação. Lucia Santaella, que tem se dedicado ao tema das mídias, no artigo “*Os jovens como termômetros do Zeitgeist*”, relata os perigos que alarmam pais e educadores quanto à intimidade dos jovens com o aparato tecnológico, especificamente com as tecnologias de informação, a partir da ideia de patologia do vício, esclarece que “Na base desses discursos, encontra-se a descrença de que os jovens sejam capazes de desenvolver uma ação criativa e competente, mantendo uma relação saudável com as mídias.” (SANTAELLA, 2015, p.35). Sustentado por esta descrença, a antipatia e a suspeita contra os avanços de tecnologias predominam entre alguns intelectuais, atribui-se às mídias o caráter de alienação que afasta o estudante do pensamento crítico e reflexivo. Não de outro modo, estabeleceu-se que a leitura e a escrita filosóficas são impossíveis para os jovens usuários das mídias, se não, obliteradas sob as condições postas na era digital. Acreditamos, por exemplo, que se ignora um novo perfil de leitor denominado como ubíquo, mencionado no artigo de Thiago Mittermayer “*O jovem leitor ubíquo e a narrativa transmídia*”, o que vem a ser uma intrigante novidade que enseja pensar na disposição do saber filosófico para os secundaristas, possivelmente leitores com um perfil cognitivo específico e típico desta época.

O exercício de produção do saber filosófico esmera a disposição de seus pensadores em participar dos esforços de seus pares, a interlocução teórica constitui meio fundamental de acesso ao saber filosófico, o que sugere, à princípio, que na disciplina de filosofia a discussão didática deve considerar as mídias e suas tecnologias a fim de lidar com a questão da comunicação. Entre os filósofos clássicos da antiguidade, já é possível observar dois modos distintos de comunicação do saber filosófico, segundo o estudioso de Aristóteles, José Américo Motta Pessanha,

A partir de declarações do próprio Aristóteles, sabe-se que ele realizou dois tipos de composições: as endereçadas ao grande público, redigidas em forma mais dialética do que demonstrativa, e os escritos ditos filosóficos ou científicos, que eram lições destinadas aos alunos do Liceu. (Pessanha, Aristóteles, vida e obra. 1987, p.VI)

Diferenciam-se, portanto, as composições exotéricas, aquelas destinadas ao grande público, das esotéricas, voltadas para os discípulos.

Desta monta, é possível afirmar que qualquer processo metodológico de comunicação de ideias – possivelmente um objeto de ensino – que resulte na impossibilidade de compreensão das mesmas é antididático, seja o saber exotérico ou esotérico. Importa aqui uma discussão a respeito da mediação do saber filosófico, como busca pela didática específica do ensino de filosofia para secundaristas. Ainda, Reale reforça esta necessidade,

Quando os filósofos falam de temas filosóficos devem exprimir-se segundo as suas ideias e não podem guardá-las no bolso. Se, com alguns, falam de maneira extrínseca, todavia nos seus discursos está sempre contida a ideia, por pouco que a matéria tratada tenha conteúdo. Para entregar um objeto externo não é preciso muito, mas para comunicar ideias é necessário capacidade, e essa permanece sempre de alguma maneira esotérica, de modo que não há nunca o puramente exotérico nos filósofos. (2007, p.24)

A tensão entre saber exotérico e esotérico diz respeito à capacidade de comunicar ideias, como forma de evitar que o saber filosófico ocupe um lugar de inacessibilidade didática.

Se encontramos nos filósofos clássicos a alternância do meio de comunicação de suas ideias, escritos e orais, na era digital é o caso de discutir as mídias para o ensino de filosofia na escola. A advertência de Reale nos permite afirmar que o saber exotérico não degrada as ideias filosóficas do saber esotérico, a comunicação empenhada pela didática as oculta nas alusões da aprendizagem, cabe-nos assim pensar na capacidade dos meios (ou da mídia) em dar sentido às ideias.

Uma reflexão de Marilena Chauí vem reforçar ao encontro de nossos esforços quanto a aproximação da tecnologia com a filosofia, seu artigo “Janela da alma, espelho do mundo” problematiza nossa capacidade de conhecimento interferida por um objeto tecnológico,

Os olhos estorvam a visão. Iludem-nos, mentem-nos e, graças à geometria que preside o telescópio, onde a experiência é guiada pela razão, confirmam o verso de La Fontaine: com o socorro da razão, “meus olhos nunca me enganam, mentindo-me sempre.” O telescópio, objeto tecnológico (mais do que simplesmente técnico), é a razão corrigindo o olhar, ensinando-o a ver, libertando-o de si mesmo ao mostrar-lhe que a umidade dos olhos, refletindo e refratando a luz, modifica os raios luminosos, deforma os objetos e incapacita o olho para a boa visão. Assim, a imagem visual será objetivamente verdadeira quando e somente quando o telescópio corrigir a imagem subjetiva ilusória, isto é, aquilo que nossos olhos não equipados veem. O essencial no telescópio não é que aproxime ou aumente objetos, mas que transforme o próprio ato de ver, fazendo-o resultar do ato de conhecer, depositado no instrumento. (Chauí, 1988, p.55)

Assim como o ato de ver, podemos imaginar que outros meios de conhecimento se tornam passíveis à interferência dos recursos tecnológicos, diante das mídias, por exemplo, a comunicação é submetida a condições jamais pensadas, assim como o próprio pensamento. É importante ressaltar aqui a razão como norteadora do ato de conhecer, é ela que condiciona as utilidades técnicas do objeto. Assim como ocorrido com o efeito de aproximar objetos operado pelo

telescópio, entendemos que fazer o uso de objetos técnicos em educação é uma forma de definir uma instrumentalização tecnológica a partir de uma concepção didática, a tecnologia se converte em mediador do ato de conhecer.

Na era digital, as mídias assumem uma condição inovadora para a comunicação, determinam novas formas leitura, escrita, acesso à informação, e interação. Com efeito, a interlocução teórica para acessar o saber filosófico deve assumir uma concepção didática compatível com o potencial de comunicação de ideias nestes tempos, o que pode implicar na transformação da cognição pela tecnologia, apropriada pela subjetividade dos secundaristas.

Considerações finais

Não ignoramos o afastamento do homem de si mesmo operado pela vertigem tecnológica que tomou de assalto a vida humana, assim como a crítica à razão instrumental, eis que está em jogo a própria condição humana, especialmente, no que diz respeito à relação da escola com a sociedade, “A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica.” (ILLICH, 1985, p.25). Assim como a especulação pecuniária dos avanços tecnológicos que fez da tecnologia um fim em si mesmo, e parece constatar o descompromisso da educação com a razão instrumentalizada, abandonando o homem à mercê da indústria cultural, sem qualquer rastro de alguma autonomia intelectual e de pensamento.

A escolha das experiências com celular e computador ganham relevo no amplo espectro tecnológico que compõe o panorama subjetivo no mundo contemporâneo. Tantos outros recursos midiáticos tomam o espaço da educação: a televisão, o retroprojektor, o *tablet* etc. Contudo, o escopo da análise didática a que nos propomos, no recorte da educação, apesar de tomar por objeto a atual condição da subjetividade sob a tutela da racionalidade técnica, se aventura mergulhar nas águas turbulentas da modernidade, tal como sinaliza Marshal Berman (1986), mas para surfar na crista da onda, isto é, na controversa subjetividade da juventude. Desta monta, nossa hipótese é a de uma relação dialética entre filosofia e tecnologia, cujas mediações contraditórias no contexto escolar tensionam áreas de conhecimento que, por um turno, parecem já ter relevado o questionamento à subjetividade modernista, mas por outro, têm dificuldades de captar seu caráter histórico imanente para além do arrefecimento cultural deste mundo de contemporização juvenil.

Referências bibliográficas

BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. Trad. Carlos F. M. e Ana Maria L. I. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. [et. al.]. *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. pp. 31-64.

CRUZ, Kelly Kalynka. “Diferenças cognitivas entre usuários jovens no ciberespaço”, in: ROCHA, Cleomar; SANTAELLA, Lucia. (Orgs.) *A onipresença dos jovens nas redes*. Goiânia, GO: FUNAPE: MEDIA LAB/CIAR UFG/ GRÁFICA UFG, 2015. pp. 113-134.

DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FLUSSER, Vilém. *A escrita: Há futuro para a escrita?* Trad. Murilo Jardelino da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.

ILLICH, Ivan. *Sociedade Sem Escolas*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985, 7.ed.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

PESSANHA, José Américo Motta. “Aristóteles, vida e obra”, in: *ARISTÓTELES. Tópicos: Dos argumentos sofisticos*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Vol. 1, Coleção Os Pensadores, Nova Cultural, 1987. pp. I-XXV.

REALE, Giovanni. *História da filosofia grega e romana: Platão*. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. Nova edição corrigida. São Paulo, SP: 2007, Vol. 3, Edições Loyola.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SANTAELLA, Lucia. “Os jovens como termômetro do Zeitgeist”, in: ROCHA, Cleomar; SANTAELLA, Lucia. (Orgs.) *A onipresença dos jovens nas redes*. Goiânia, GO: FUNAPE: MEDIA LAB/CIAR UFG/ GRÁFICA UFG, 2015. pp. 31-45.

GT 2 - EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

A VIOLÊNCIA ASSALTA A SOCIEDADE: JOVENS INFRATORES NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO. COMO PENSAR A SOCIOEDUCAÇÃO?

Amone Inacia Alves - FE/UFG
amoneinacia@gmail.com

Resumo

Esse texto, fruto de uma inquietação pessoal a partir de discussões feitas em sala de aula em Cursos de Núcleo Básico da Socioeducação na UFG, toma por centro de análise como os agentes da socioeducação concebem a violência entre jovens, a partir de duas instâncias que elegemos objeto de investigação: a experiência como atuante na socioeducação e textos que foram discutidos em sala que tratam da violência juvenil. Esse Curso fez parte de um curso de extensão oferecido pelo Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão do Adolescente (Cepea), convênio firmado entre a UFG, representado pelo Cepea, e a Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SDH), o Grupo Executivo de Apoio a Crianças e Adolescentes (Gecria) do Governo do Estado de Goiás. Atuando como docente no módulo 3, intitulado “Socioeducação e responsabilização: Natureza da Medida Socioeducativa”, discutimos os pressupostos legais que norteiam as medidas socioeducativas, discutindo temas que envolvem a juventude, a escolarização e a violência. As leituras feitas objetivaram compreender conceitualmente esses temas, levando à reflexão sobre eles. Entendemos que o diálogo estreito entre a teoria e a prática é o caminho para a formação de professores e é no formato *em serviço* o ambiente propício para essa leitura. Desse modo é objeto desse texto, a discussão teórica sobre responsabilização e formação, apresentando possibilidades de intervenção que voltem o olhar para a perspectiva educativa.

Introdução

Esse texto é produto da participação como docente do módulo III intitulado: “Socioeducação e responsabilização: Natureza da Medida Socioeducativa”, do curso realizado¹⁹ com agentes que atuam na Socioeducação, em parceria com o Gecria, Grupo Executivo de Apoio a Crianças e Adolescentes e a Universidade Federal de Goiás. Esse módulo foi dado em diferentes cidades do Estado, como Porangatu, Luziânia e Goiânia e teve uma duração de 15 horas. Buscou-se, além das leituras sobre a socioeducação e responsabilização, discutir textos sobre a juventude, autonomia e práticas como educadores.

Como pano de fundo e mote para a iniciação dos trabalhos, discutimos como se encontra a violência juvenil, e qual a sua relação com os atos infracionais cometidos pelos jovens. Partimos da ideia de que há uma ‘espetacularização’ promovida pelos meios de comunicação, o que cria um círculo vicioso de naturalização dos atos violentos. Então, inquiremos: como os agentes veem esses fatos em se tratando da educação de jovens que cumprem medida socioeducativa?

¹⁹ O Curso é oferecido em demanda regular em onze módulos, em torno de 03 meses de aulas semanais, sendo que ao final do curso, o cursista teria que apresentar um plano de intervenção na instituição onde atua.



Divididos os diferentes profissionais que atuam na socioeducação em Goiás em grupos, entregamos diversos artigos de jornais que apresentavam adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pedimos que discutissem os impactos dos fatos contidos nas notícias no que tange a sociedade. Ao final, fizemos um painel mostrando os fatos ligados à adolescência que são muito comuns: os adolescentes do noticiários são tratados como criança ou como adulto, a depender da circunstância em que são apresentados, a ideia de que os adolescentes são vistos como capazes para algumas situações e incapazes para outras e se há relação entre a criminalidade e meio social.

Nesse texto apresentaremos essas impressões. Na primeira parte discutiremos como pensar a responsabilização da medida socioeducativa a partir do olhar para o adolescente como sujeito em formação. Em seguida, mostraremos como esses diferentes profissionais provindos de diferentes experiências acadêmicas, como psicólogos, agentes educativos, assistentes sociais e demais profissionais que atuam na socioeducação, compartilham em algumas leituras que fazemos sobre a “crise” relativas à violência entre jovens e atos infracionais.

De mãos atadas? Violência juvenil e Socioeducação

Ao falar de Socioeducação, cabe-nos inicialmente entender os motivos que levam os jovens a cometerem atos infracionais. Corroboramos Costa (2015) de que não há uma adolescência única, mas várias, conforme o lugar e classe social. Outra ideia recorrente é de que o jovem infrator via de regra advém das classes mais baixas, o que invariavelmente deduz que todo adolescente pobre está mais vulnerável à criminalidade. Além disso, há outro senso comum de que com o advento do Estatuto da Criança e Adolescente e demais documentos que subsidiam a ideia de proteção integral de direitos eximiu da culpa os jovens infratores, que recorreram em maior medida à infração, tendo como cenário a impunidade.

O fato é que reportagens sobre jovens violentos invadem as casas cotidianamente mostrando situações de violência cometidos por pessoas de tão tenra idade que têm aumentado consideravelmente. Contudo, quando vamos analisar esses dados, notamos que não há esse aumento como alardeia as mídias. Segundo Carreiro (2015), os dados relativos à violência em 2014 mostraram que os principais atos infracionais cometidos foram:

- 1) Contra a pessoa: homicídio – tentativa, doloso e culposo – (3,24%); instigação ou auxílio a suicídio (0,02%), lesão corporal – tentativa, dolosa, culposa e grave – (31,22%); ameaça (40,65%), calúnia (0,74%); sequestro e cárcere privado (0,1%); violação de domicílio (1,36%); entre outros.
- 2) Contra o patrimônio: furto – tentativa e qualificado – (48,58%); roubo – tentativa, qualificado e seguido de morte – (13,39%); extorsão (0,19%); dano – comum e qualificado – (11,91%); receptação (23,85%); entre outros.

3) Relacionados a drogas: posse para consumo próprio (61,37%); tráfico (33,60%); associação ao tráfico (3,70%); entre outros.

Na contramão desses números, o mesmo artigo de Carreiro (2015) aponta que a violência contra os jovens é ainda maior do que a que supostamente eles cometem.

<i>Idade</i>	<i>Taxa de mortalidade</i>
12 anos	2,4%
13 anos	4%
14 anos	12,3%
15 anos	24,2%
16 anos	42,2%
17 anos	62,1%
18 anos	66,7%
19 anos	73%
20 anos	76,3%

Nota-se que ao invés de autores, os jovens são vítimas de uma sociedade violenta, que impõe uma série de condutas restritivas aos jovens, além de expropriar as oportunidades de acesso ao lazer, ao mundo do trabalho e à escola de qualidade e demais políticas públicas de acesso e permanência de inserção social.

Diante desse quadro, apresentamos esses dados e compartilhamos inquietações, dúvidas e temores, procurando nesse momento de reflexão “apaziguar” essa tensão interior que é “como ser educador em tempos tão difíceis”. O “choque” opera quando apresentamos uma proposta na contramão dessa esperança depositada.

Ora, em um primeiro momento, conduzimos as reflexões no sentido de ‘desnaturalizar’ a ação violenta como um fim em si mesmo, entendendo-a através de ações que provém simplesmente do sujeito agressor, um ser patológico e desajustado socialmente, mas que são produzidas pela e na sociedade do consumo, inseridas em uma lógica mercadológica, em que a própria violência deixa de ser produto para tornar-se também consumo. Em seguida, partimos para a compreensão de que há um marketing televisivo construído a partir do discurso que a sociedade precisa resolver individualmente o problema da violência, isentando a sociedade de qualquer culpa no processo de produção dessa violência.



Em suma, significa encontrar os culpados em um tecido social em que todos corroboram a ideia da ‘comodificação’²⁰, conforme assevera Bauman (1999) desse objeto de consumo que é a violência, que garante níveis de audiência ‘espetacularizados’ nos programas televisivos e massivamente abordados nas revistas lidas por esses licenciandos. Entendemos que o projeto formativo da FE para a Socioeducação deve avançar para oferecer um outro sentido, a fim de ‘resignificar’ essa angústia dos educadores, conduzindo-os a um outro lugar de reflexão.

Para tanto, ainda apoiando em Bauman, compreendemos que a formação requer deslocamentos na produção de nós mesmos, a partir da ênfase no “ser”, “o fazer-se” para o “tornar-se”. Essa ‘desnaturalização’ do conceito que propomos como fio condutor de análise da socioeducação, significa por em xeque a crença em um mundo “dado” e naturalmente, pouco contribuindo para que um sujeito (educador) “si mesmo” seria fadado a ser do mesmo jeito para sempre. Já o “fazer-se” é algo que depende de cada um individualmente, numa dinâmica em que todos são impelidos a se adequarem às lógicas vigentes, inclusive de autofabricação do pensamento sobre as coisas que lhes são apresentadas.

Logo, formação parte do pressuposto de que o agente da socioeducação deverá compreender o processo de mudanças nesses dois deslocamentos, enfatizando que o “tornar-se” embora demande esforço de quem educa, seja submetido e separado do “fazer-se”. Cumpre-nos o diálogo para o alargamento das concepções de vida e de educação – instâncias que se encontram- na trajetória de constituição da experiência humana. No entanto, o desafio que se coloca é inferir: como pensar a violência como produto em uma sociedade que atribui publicização, exposição e comodificação?

Como formadores de quem participa da formação de crianças e jovens podem questionar os valores de seus alunos quanto ao ato violento como produção? Como ir além das representações consagradas que esperam uma escola que se pretende impor a redenção de jovens transviados e violentos?

O que nos diz os educadores da Socioeducação em Goiás: formação ou punição?

Nesse módulo de estudos, trabalhamos como é vista a responsabilidade do jovem que cumpre medida socioeducativa. O ECA diz que quando uma criança infraciona, caberá ao Estado

²⁰ Por comodificação Bauman entende que, consumir em uma sociedade de consumidores é investir em si próprio, pois o que está em jogo é o valor social do indivíduo. Não é a satisfação de necessidades, mas a ‘comodificação’ do consumidor, ou seja, elevar a condição dos consumidores à de mercadorias vendáveis.

responsabilizá-la em função de seus atos, utilizando o aparato protetivo de direitos. Contudo, ancorado na ideia de deve haver a proteção integral, esse mesmo jovem deverá ser encaminhado para uma instituição que tenha como finalidade a reinserção social, de modo que os vínculos parentais sejam reconstituídos quando houver rompimento.

No entanto, apesar do que diz a legislação específica, observa-se que a realidade aponta para a visão punitiva que rege as unidades de atendimento às medidas de socioeducação. Segundo Frasseto (2006, p. 11), o sistema aponta para a incapacidade do Estado em garantir os direitos dos jovens não institucionalizados, expostos a diferentes formas de violência, quiçá daqueles que cumprem as medidas socioeducativas, o que pode ser comprovado com as condições ofertadas, que vão das péssimas condições de higiene, até a ausência de uma política humanizadora no trato dos adolescentes²¹.

Francischini & Campos (2005) mostraram que na socioeducação se desconsidera que os adolescentes são sujeitos em desenvolvimento e cria-se “um conjunto de dispositivos (teorias, instrumentos de medida e avaliação psicológicas, dentre outros) que, por um lado, não ultrapassa os limites de um sujeito individualizado”. Os autores afirmam que os profissionais que atuam, a exemplo do psicólogo, ficam reduzidos à produção de laudos psicológicos, que mais funcionam como mecanismo de discriminação e mais opressão.

Para a discussão desse tema, foi apresentado o documentário Juízo, de Maria Augusta Ramos, lançado em 2006, onde apresenta o quadro do atendimento das crianças e adolescentes em instituições que deveriam ter a finalidade de educá-las em um sistema de total privação de direitos. O referido documentário mostrou como juízes e promotores tratam a questão, desde o desprezo às falas dos adolescentes à negação de direitos, como o de por exemplo, ser ouvido. Ao final da apresentação do documentário, foi solicitado que os *agentes* se posicionassem sobre o documentário, apresentando a realidade que têm, o que é possível fazer e o que poderia ser feito.

Sobre a primeira questão, nos surpreendeu as respostas dos que trabalham na Liberdade Assistida e nos Conselhos tutelares que direcionam para um ambiente de trabalho agradável, onde todos trabalham no formato de equipe, dividindo as tarefas de modo a reconhecer no outro o companheirismo e o cuidado. Com relação aos que atuam com a internação, esses afirmaram que

²¹ Tavares (apud Frasseto, 2006, p. 18) diz que foi comparado o estado mental dos jovens em ocasião do ingresso e após seis meses de internação. As conclusões apontaram para o fato de que esses jovens não foram auxiliados por esse tipo de internação, gerando consequências inadequadas à adequação social, além do agravamento no estado emocional.



nem sempre o trabalho se dá de modo satisfatório, pois o “bonzinho”, que “faz as vontades”, geralmente põem em risco todo o grupo, levando-os a situações constrangedoras e de risco com os jovens mais violentos.

Sobre a internação, vários estudos, dentre eles Frasseto (2006, p. 17) mostrou que o encarceramento deve ser a última alternativa para o jovem infrator, pois nunca “foi eficaz na promoção de sua cidadania ou para a garantia de um desenvolvimento saudável. Em reportagem apresentada no jornal Anhanguera, assim disse um jovem internado “Quem vai para o 7º Batalhão [onde fica o Centro de Internação Provisória (CIP) em Goiânia] vai sair de lá mais monstro do que já está ou mais psicopata. É um mês ‘pondo pilha’ na sua cabeça”.”

Corroborando essa ideia, as turmas afirmaram ser contra a internação deve ser de fato o último recurso, mas que não é o que acontece. Assim como no filme, eles externaram a indignação com alguns juízes que são insensíveis com a questão, muitas vezes na tentativa de fazer o bem, fazem o mal, enviando os adolescentes para os centros de internação, isolando-os de seus familiares, rompendo laços frágeis que ainda os unem.

Ainda sobre esses laços, foi salientado em todas as turmas, as dificuldades de muitas vezes estabelecer o diálogo, geralmente inexistente com as famílias. Foi dito ainda que as dificuldades vão do abandono dos familiares, até mesmo a descrença com a internação, sendo que em vários casos, são os próprios familiares que estimulam os filhos a cometerem atos infracionais, para que naquele ambiente tenham acesso às políticas de saúde, geralmente escassas no ambiente fora dos centros de internação. Os cursistas afirmaram que a ausência dessas políticas levam à reincidência desses jovens infratores. Segundo um agente que trabalha no centro de internação, uma mãe ao ser ouvida, disse estar satisfeita com o retorno do filho à internação, pois assim este poderia finalizar o tratamento dentário, iniciado na internação anterior.

A ausência de políticas públicas que culminam com a insuficiente infraestrutura, como instalações adequadas para o ambiente educativo, de espaço, mobiliário, equipamentos, profissionais em número suficiente, dentre outros, maculam a imagem da instituição, fazendo com que destoe das finalidades a que se propõem. Esse tema foi recorrente nas falas dos cursistas, que apresentaram um quadro desolador de falta de investimentos do governo, agravados com o pífio interesse da opinião pública que pouco se manifesta na defesa por uma perspectiva melhor para a socioeducação. Uma cursista, Isabel, que atua no interior do Estado diz:

Considerando o que temos atualmente em termos de CREAS, semiliberdade e centro de internação, podemos afirmar que nossas estruturas são básicas, atendem às mínimas exigências consideradas pelo Estado e município, porém diante das diretrizes nacionais e internacionais não alcançamos as mínimas condições de trabalho, atendimento, manutenção e profissional. Tendo em vista a falta de investimento nas estruturas físicas, mentais e do quando de servidores ficam a desejar, devido às falhas antigas de atenção e valor ao socioeducativo.

Com exceção de um município onde foi realizado o curso, os *agentes* em Goiás mostraram um envolvimento com os jovens internos, o que ocasiona em vários momentos espaços de aconselhamento, troca de experiências e educação no sentido amplo da palavra. Embora vários deles desconhecem esse ambiente e nem tivessem ideia de que era aquela a realidade.

Eu achava que os adolescentes ficavam em uma cadeia, pois a imagem que marcou a minha memória foi da Febem, das grandes rebeliões dos anos 1980. Via aquilo e falava “credo”, tão novos e tão violentos. Quando fui aprovada no concurso, pensei comigo: “meu Deus, não irei conseguir”. Mas assim que fui trabalhar, achei tão desafiador que aqui estou eu querendo trabalhar com isso. Apesar de não ter sido preparada para essa vida, deverá ser essa a minha trajetória, minha missão. (Eliane²², Psicóloga do CREAS, Centro de Referência Especializada em Assistência Social)

Nota-se nessa fala que muitos os que trabalham com a socioeducação não tiveram contato com essa realidade antes do ingresso na atividade ou tinham uma visão distorcida do que eram os centros de internação, muito influenciada pela mídia. Tendiam, com isso, a desacreditar na reinserção do jovem infrator na sociedade e com as perspectivas de ressocialização a partir da internação. Outro fato que merece atenção, refere-se à ideia de que esses agentes poderiam ser reconhecidos como educadores, mas como meros operadores da medida socioeducativa.

Sobre a incompletude institucional prevista no ECA (artigo 94, parágrafo 20) que diz que cabe à entidade que desenvolve o programa de internação a obrigação de valer-se dos recursos da comunidade no atendimento de suas obrigações, fazendo com que o jovem internado seja assistido pela comunidade e não apenas pelos funcionários, foi destacado pelos cursistas que essa não é a realidade, pois não há infraestrutura suficiente para esse tipo de atendimento. Outra questão curiosa dessas falas, foi no que diz respeito ao direito à escola, direito este negado pelas escolas públicas que geralmente não aceitam aqueles que cometem atos infracionais, utilizando de meandros para justificar essa negação.

Apesar de direito, acesso à escola é luxo entre os nossos internos. Muitas vezes, a diretora inventa mil histórias para não permitir que eles tenham acesso. Temos que recorrer ao juiz, ministério público e mesmo assim, fica difícil. Eles (os adolescentes) são bichos. Todo mundo pensa isso então restamos nós ainda acreditando neles. Aí eles aprontam, põe fogo

²² Optamos em ocultar os verdadeiros nomes dos cursistas, atribuindo-lhes outros nomes.



em colchões, ameaçam a gente, põe todo mundo em risco e vêm vocês da universidade pedir para que a gente não desista? (Marcos, interior de Goiás)

Observa-se nessa fala que os agentes da socioeducação estão imersos em um ambiente de incertezas, de esperança e de receio. Frasseto (2006, p. 28) afirma que cabe àqueles que trabalham com a socioeducação estarem aptos e preparados para a tensão, assenhorando-se dela para poder controlá-la, reconhecendo-a como produção institucional, mais do que pessoal. “Deve estar atento ao sentido educativo- ou deseducativo – de cada gesto, assimilando a ideia de que todo o contato humano tem um efeito pedagógico”.

Entendemos que é na insistência sobre o sentido educativo que deve ser a ação da universidade nesse tipo de atividade de extensão, superando a ideia de que a formação deve se ater a um curso formal que apenas apresente ideias sobre marcos legais, Sistema Nacional de Socioeducação – Sinase, ou demais conteúdos exigidos para quem atue na socioeducação.

Esboçando conclusões

Na apresentação do módulo III, sentimo-nos compelidos a insistir na ideia de que a formação é um processo e requer novos redirecionamentos sobre a prática daqueles que atuam na socioeducação. Essa revisão das práticas se deu com a proposta de não levar ideias prontas, mas construí-las dialeticamente com os educandos, superando pré-noções, preconceitos e práticas nocivas aos adolescentes em conflito com a lei. Foi essa a intenção do curso, que propiciou um ambiente de discussões, trocas de experiências onde o lugar de cada um não era de superioridade mas de cumplicidade em busca de aprendermos sobre o cenário das medidas socioeducativas no Estado de Goiás.

Entendemos que a universidade não detém o saber absoluto, tampouco as instituições são provedoras da prática, mas as duas precisam dos conhecimentos de uma e de outra para trilharem o caminho do conhecimento, compreendendo assim a seara da possibilidade de achar saídas para as instituições que atuam com a socioeducação.

Notou-se que a ideia sobre a violência reverbera nos discursos dos que atuam com a socioeducação e cabe desnaturalizá-las, fazendo com que se supere a noção de que os adolescentes não têm conserto, que tudo está fadado ao insucesso. As atividades realizadas mostraram que os agentes acreditam em um cenário promissor e envidam esforços para isso. No entanto, não há

isenção sobre o fato de que há muita coisa a ser mudada, mas que a qualificação deve ser o ponto de partida para conciliar a teoria e a prática e para a possível mudança do quadro existente.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CARREIRO, Marcos Nunes. Índice de participação de adolescentes em homicídios é baixo. In *Jornal Opção*, 13 de junho de 2015.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. In: *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006, São Paulo (SP) [online]. 2006*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100007&script=sci_arttext. Acesso em 20/06/2017.

COSTA, Cândida. Dimensões da Medida Socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. In *Textos & Contexto*. Jan/junho 2015, p. 62-73.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im) possibilidades. In *Revista Psico*. Vol. 36, n. 3, p. 267-273, set/dez. 2005.

FRASSETO, Flávio Américo. “Primeiro não fazer o mal”: Pauta mínima para um programa de internação. In *Um Retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei*. Bras[ília]: 2006. Disponível em <http://www.pol.org.br/publicações/pdf/relatoriocaravanas.pdf>. Acessado em 25/06/3007.

Jornal Anhanguera. “Vai ser mais monstro” diz menor sobre Centro de internação em Goiás. 19/06/2015. Disponível em <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/08/vai-sair-mais-monstro-diz-menor-sobre-centro-de-internacao-em-goias.html>. Acessado em 20/06/2017.

KONZEN, Afonso Armando. Reflexões sobre a medida e sua execução (ou sobre o nascimento de um modelo de convivência do jurídico e do pedagógico na socioeducação). In: *Justiça, adolescente e ato infracional; socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006.

MENDEZ, Emilio Garcia. Evolução histórica do direito da infância e da juventude. In: *Justiça, adolescente e ato infracional; socioeducação e responsabilização*. São Paulo: ILANUD, 2006.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. NOTA. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2013>

GT 02 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

A PERENIDADE DOS GREGOS NA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS

Arthur Barboza Ferreira
Faculdade de Letras – UFG
arthurbarbozaf@gmail.com

Resumo

No decurso da atividade de monitor da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, indagou-se sobre a razão pela qual os gregos ocupam grande espaço das leituras dessa disciplina obrigatória não só do curso de Letras, mas também do de Biblioteconomia. Figuram entre esses gregos Platão, Aristóteles, Safo de Lesbos, Homero, Sófocles e Aristófanes. O presente trabalho busca oferecer respostas razoáveis à questão, valendo-se de uma visão integral da disciplina através da condição de monitor da mesma, conferida ao autor deste artigo, neste ano de 2017, enquanto graduando do curso de Letras da UFG. Através de uma reflexão incluindo problemáticas fundamentais da disciplina, como o conceito de *mimesis* e a teorização dos gêneros literários, identifica-se nos gregos o berço e as origens de boa parte das questões teóricas abordadas ao longo da disciplina, justificando aí a recorrência aos gregos não só enquanto produtores de literatura (Homero, Safo, Sófocles, Aristófanes), mas também como teóricos e críticos (Aristóteles e Platão). A recorrência também é justificada com ideias tiradas dos textos presentes na bibliografia complementar da disciplina, como “Por que ler os clássicos” de Italo Calvino e “Sobre Algumas Funções da Literatura”, de Umberto Eco. Por fim, observa-se que a assim chamada “perenidade” dos gregos não é de todo absoluta nem ubíqua, pois, como ensina a própria disciplina, os conceitos dos estudos literários estão sempre eivados de cultura e ideologia, ou seja, componentes contingentes, históricos e, portanto, sujeitos à mudança, como ocorre com o próprio conceito de literatura.

Palavras-chave: Gregos, Introdução aos Estudos Literários,

O autor deste artigo, na condição de aluno de Letras da Universidade Federal de Goiás e monitor da disciplina de Introdução aos Estudos Literários deste ano de 2017, deparou-se com uma questão: qual será a razão da forte presença do repertório de origem grega nas leituras da disciplina de Introdução aos Estudos Literários? Independentemente do curso ministrado, com todas as peculiaridades e preferências dos docentes, um mesmo *corpus* se impõe e se mantém, inexorável e inalterável ao longo dos anos. Esse *corpus* consiste de obras gregas, em particular o poema épico *Odisseia*, de Homero, o poema trágico *Édipo Rei*, de Sófocles, a comédia *Lisístrata*, de Aristófanes, e poemas líricos esparsos de Safo de Lesbos. Qualquer aluno recém-ingresso no curso de Letras e de Biblioteconomia há de ler, no primeiro semestre de graduação, esses textos para a disciplina de Introdução aos Estudos Literários, que é uma matéria de natureza obrigatória para ambos os cursos. Nada mais natural, portanto, que a seguinte indagação: qual é a justificativa de se ler esses textos? O que há de especial nos gregos a ponto de serem sempre revisitados e ocuparem um lugar indisputado no repertório obrigatório de um aluno de Introdução aos Estudos Literários?



A indagação, contudo, não se limita meramente a textos de ordem literária. Não é só no campo artístico que os gregos se firmam como uma leitura obrigatória a estudantes de literatura, mas também no campo da teoria e crítica literárias. Tanto Platão quanto Aristóteles escreveram sobre a natureza da poesia, ambos esboçaram uma teoria de gêneros poéticos e ambos comentaram criticamente o mais importante dos poetas gregos: Homero. Com efeito, o aluno de Letras também há de ler, ao longo da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, os livros III e X da *República* de Platão, e a *Poética* de Aristóteles, que figuram na bibliografia básica da disciplina.

A ementa da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, contudo, não menciona “gregos”. Ela é a seguinte: “Introdução aos conceitos fundamentais da literatura. Abordagem da problemática dos gêneros literários. Leituras e estudos sistemáticos do poema, da narrativa e do drama.” Conquanto a ementa não mencione gregos (por uma questão certamente de concisão), a questão se levanta, já que foram eles os primeiros de que temos notícia a refletirem sobre conceitos hoje caros aos estudos literários, como as categorias de Dramática, Épica e Lírica, que compõem juntas os chamados gêneros literários. Vale dizer, entretanto, que o termo “literatura” aplicado aos gregos antigos é um anacronismo; a palavra é de origem latina e vem de “littĕra”, que significa letra. Para Homero, Safo, Sófocles, Aristófanes, Platão e Aristóteles, a palavra literatura não existia, e as reflexões teóricas destes dois últimos filósofos são, na realidade, acerca da poesia, que absorveu toda a produção de textos artísticos não só líricos, mas também dramáticos (tragédias e comédias) e narrativos épicos (como a *Ilíada* e a *Odisseia*).

Parece relativamente fácil compreender por que Platão e Aristóteles entram obrigatoriamente na bibliografia da disciplina. Foram eles quem primeiramente se debruçaram sobre vários dos temas e problemas com os quais os estudos literários lidam até os nossos dias. Um desses problemas, que tem grande importância a esse campo de estudos, é o problema da *mimesis*, termo comumente traduzido por imitação. Através dos séculos e até os dias atuais, o problema da *mimesis* não deixa de causar divergência entre estudiosos de literatura, mesmo sua discussão tendo se iniciado há cerca de 2500 anos.

Alguns estudiosos que refletiram sobre tal questão concebem *mimesis* como produção ou criação, num viés cuja linhagem tem origem em Aristóteles, como é o caso do crítico brasileiro Luiz Costa Lima. Para esse crítico brasileiro, *mimesis* envolve tanto um componente de semelhança quanto um de diferença (LIMA, 2003, pp. 65 -72), de modo que um escritor, ao escrever seu texto, toma da realidade à sua volta elementos que tornarão seu texto reconhecível ao leitor, pois está



reproduzindo a realidade, imitando-a; contudo, ele também injetará elementos díspares e peculiares, que tornarão seu texto capaz de causar estranheza no leitor, por meio do uso de um tratamento especial da linguagem (possíveis jogos de palavras, rimas, criação vocabular etc.); desse modo, nesse viés, o texto literário é entendido de maneira dualística como uma combinação de uma atividade de reprodução e de criação. Essa é, entretanto, apenas uma concepção no longo histórico do problema da *mimesis*. Muitos adotaram, ao longo do histórico da questão, um conceito de *mimesis* pobre e reducionista, como os romanos e renascentistas, para quem a *mimesis* poderia ser entendida como uma mera imitação de textos e modelos prévios (Homero, modelo de Virgílio; Virgílio, modelo de Camões; Camões, modelo de... etc.) com suas respectivas regras e procedimentos, sugerindo que a história da literatura é a história de modelos e seus êmulos subsequentes.

O próprio Platão, por seu turno, tem uma opinião bastante diferente. Ele conclui que a *mimesis* afasta as coisas de sua realidade ideal. A ideia de cama, por exemplo, é imitada pelo moveleiro ou carpinteiro, que cria o objeto material a partir de uma ideia abstrata e imutável desse móvel; porém aqueles que imitam a cama material do moveleiro, ao invés da cama ideal, como é o caso de pintores e poetas, imitam uma imitação, e, portanto, suas criações estão ainda mais afastadas da cama ideal, três graus de distância dela, ao passo que a cama material, feita pelo moveleiro, apenas dois. (PLATÃO, 2006, pp. 381-419). O resultado intrigante dessa reflexão platônica, que interessa aos estudiosos de literatura, é que o filósofo ateniense decide por fim expulsar os poetas de sua cidade ideal, pois seu ofício consiste num tipo de imitação condenável, afastadora da realidade.

Aristóteles, ao contrário de seu mestre, não condena a *mimesis*. Ao invés, o filósofo estagirita a concebe positivamente, vendo nela um meio pelo qual o homem aprende coisas, pois uma pessoa aprende algo imitando; ademais, a imitação é uma atividade capaz de gerar prazer: “o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado”. (ARISTÓTELES, 2010, pp. 106-107).

Com esse pequeno quadro de concepções contrastantes, o que serve à nossa indagação inicial é que o problema literário da *mimesis* tem seu berço e suas origens nos gregos; daí podemos tirar uma justificativa para os estudos literários recorrerem a tais autores até hoje. Um outro problema caro aos estudos literários é o problema dos gêneros literários. Mais uma vez, os pioneiros



dessa reflexão são Platão e Aristóteles. O ensaísta Anatol Rosenfeld, num texto sobre gêneros literários, escreve sobre essa classificação:

A classificação de obras literárias segundo gêneros tem a sua raiz na *República* de Platão. No 3º livro, Sócrates explica que há três tipos de obras poéticas: “O primeiro é inteiramente imitação.” (...). O segundo tipo “é um simples relato do poeta (...)”. “O terceiro tipo, enfim, une ambas as coisas; tu o encontras nas epopeias...”. (...) A definição aristotélica, no 3º capítulo da *Arte Poética*, coincide até certo ponto com a do seu mestre. (...) (ROSENFELD, 1985, pp. 15-16)

Para Platão e Aristóteles, quando um escritor imita personagens agindo de forma independente, falando por si mesmas em discurso direto, sem a intervenção de um narrador ou comentador, ele está escrevendo um drama; se o escritor faz apenas um relato, sem incluir nele falas de personagens, ou até incluindo, porém usando um discurso indireto, ele está escrevendo um ditirambo (o que corresponderia ao que hoje chamamos de poema lírico); e se ele mescla as duas formas, unindo tanto personagens falando por si e comentários provenientes dele mesmo, ele está escrevendo uma epopeia. Obviamente, a teorização dos dois filósofos é questionável, pois pode-se encontrar os traços estilísticos caracterizadores de cada um desses gêneros dispersos em cada um deles, chegando à conclusão de que tais traços não são essenciais ou exclusivos de nenhum deles, mas tão somente predominantes. No entanto, a teorização é válida e muito útil do ponto de vista da classificação prática, sendo até hoje uma categorização adotada nos estudos literários, muito embora reconhecidamente problemática e imperfeita.

Por mais que a teoria dos três gêneros, categorias ou arquiformas literárias, tenha sido combatida, ela se mantém, em essência, inabalada. Evidentemente ela é, até certo ponto, artificial como toda a conceituação científica. Estabelece um esquema a que a realidade literária multiforme, na sua grande variedade histórica, nem sempre corresponde. Tampouco deve ela ser entendida como um sistema de normas a que os autores teriam de ajustar a sua atividade a fim de produzirem obras líricas puras, obras épicas puras ou obras dramáticas puras. A pureza em matéria de literatura não é necessariamente um valor positivo. Ademais, não existe pureza de gêneros em sentido absoluto. (Ibidem, 1985, p. 16)

Assim, vimos até agora que Platão e Aristóteles tiveram grande importância para se pensar dois problemas historicamente importantes no campo dos estudos literários: o problema da *mimesis* e o problema dos gêneros literários. Vimos que ambos os problemas são abordados pelos gregos e têm neles seus pensadores primordiais, tirando disso uma justificativa razoável para o estudante de literatura recorrer ao seu estudo até hoje. Contudo, o que justificaria Homero, Sófocles, Aristófanes e Safo figurarem também no repertório obrigatório do estudante de Introdução aos Estudos Literários? Uma resposta possível é que há, nesses quatro autores, a expressão de cada um dos três gêneros teorizados por Platão e Aristóteles, servindo de ilustração textual para a reflexão teórica acerca dos gêneros formulada pelos dois filósofos. A *Odisseia* de Homero exemplifica o



gênero épico; a tragédia *Édipo Rei* de Sófocles e a comédia *Lisístrata* de Aristófanes exemplificam o gênero dramático; e os poemas de Safo, por fim, exemplificam o gênero lírico.

A justificativa pode ser encontrada também noutras problemáticas e reflexões presentes na disciplina. Os textos mencionados fazem parte de um tipo de literatura considerada canônica, isto é, de alta qualidade, segundo o *establishment* da crítica literária ocidental. E, enquanto textos de alta qualidade, o estudante de literatura e graduando de Letras deve a eles satisfações. Como um ensaísta e romancista italiano escreveu, as entidades literárias “estão entre nós” (ECO, 2003, p. 17) e “com elas temos que ajustar contas” (Ibidem, p. 18). Tratam-se, afinal, de clássicos e, portanto, devem figurar no repertório comum de todos os estudantes de literatura. As quatorze definições de “clássico” ensaiadas por um outro escritor italiano, em seu prefácio ao livro *Por que ler os clássicos?* (texto frequente nos programas de Introdução aos Estudos Literários) dão suporte à leitura desse tipo de literatura canônica. O escritor italiano conclui singela e incisivamente: “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos” (CALVINO, 2002, p. 16).

Uma outra razão que dá respaldo ao repertório obrigatório, em especial Homero, é que tanto Platão quanto Aristóteles comentam esse poeta ao longo da *República* e da *Poética*, de modo que o *corpus* teórico e crítico está diretamente ligado ao repertório literário, o que forma uma teia textual mais coerente ao estudante de Introdução aos Estudos Literários. A leitura literária de Homero ajuda o estudante na leitura teórica e crítica de Platão e Aristóteles e vice-versa. A peça *Édipo Rei* também se justifica, uma vez que também é comentada por Aristóteles na *Poética*, sendo até concebida pelo estagirita como um modelo de tragédia perfeita. O estudante tem, assim, a oportunidade de compreender as reflexões teóricas da disciplina lendo concomitantemente um repertório literário que se comunica diretamente com tais reflexões. Essa correspondência garante uma coerência maior à disciplina de Introdução aos Estudos Literários, e uma maior possibilidade de conectar os ensinamentos e reflexões propostas.

Ainda pode ser levantado um outro motivo: ler a literatura dos gregos é relevante na medida em que ela contribui para a reflexão de uma das questões teóricas fundamentais no curso de Introdução aos Estudos Literários: o problema do conceito de literatura. Como dito previamente, a palavra “literatura” não existia para os gregos. Sua visão dos fenômenos literários era muito diversa da nossa. Homero, por exemplo, não era lido propriamente como um “poeta”, mas antes como um sábio, uma fonte, um pedagogo. Sua contribuição ao mundo grego não foi somente de ordem



estética, como a nossa cultura geralmente a apreende, mas também de ordem histórica e mesmo pedagógica:

Os antigos não leram as epopeias homéricas como poemas. Leram-nas como obras de erudição. Não acreditaram que Homero tivesse realizado a suprema beleza poética. Ao contrário, consideraram-lhe as epopeias como minas de assuntos poéticos, dignos e necessitados de transformações cada vez mais sublimes. Homero, para eles, era uma fonte. Uma fonte de conhecimento também. Prestigiavam mais o sábio do que o poeta. Aristóteles cita, ingenuamente, Homero entre os filósofos. No rapsodo das guerras feudais acharam a suma do saber humano. Nenhum outro livro pareceu mais digno do que este de servir ao ensino na escola. Para os antigos, Homero é um manual (CARPEAUX, 1999, p. 270).

Carpeaux, na citação acima, ilustra um problema básico que perpassa não só a recepção de Homero, mas toda a disciplina de Introdução aos Estudos Literários: o problema da mutabilidade. Não só a mutabilidade da maneira de se ler um autor, mas também a mutabilidade dos conceitos em geral, com as quais todo estudante de literatura deve lidar. Uma das lições do curso de Introdução aos Estudos Literários é que a literatura não é uma entidade estável, mas algo problematicamente histórico. E os gregos podem servir de exemplo especial para essa reflexão, pois a palavra sequer existia para eles. De modo semelhante, o mito, a poesia e a história eram-lhes indissociáveis, ao passo que nossa cultura os difere. No entanto, justiça seja feita, a pergunta “o que é literatura” tem respostas díspares para um sem-número de tempos e culturas, e uma resposta peculiar não se encontra somente nos gregos.

Em seu texto ensaístico “O que é literatura?”, presente amiúde na bibliografia complementar da disciplina, Terry Eagleton explora a problemática do conceito de literatura através de uma abordagem histórica. Nesse texto, o crítico literário inglês identifica diferentes critérios para se definir literatura. Um deles é o da distinção entre “fato” e “ficção”, comum no século XIX e impulsionado pelos românticos, que viam na literatura uma manifestação da imaginação de uma subjetividade particular. Para os românticos, a literatura se distinguia de outros tipos de escrita como ensaios, tratados e textos jornalísticos porque envolvia ficcionalidade e imaginação, algo que em outros tipos de texto seria inaceitável. Outro critério apontado por Eagleton, para definir literatura é o da distinção entre linguagem cotidiana e o da linguagem empregada de modo peculiar, elaborado pelos formalistas russos no século XX. Esse tipo de concepção, que pode ser bem representada pelo clássico ensaio de 1917 de Victor Chklóvski, “A arte como procedimento”, defende que o escritor literário cria uma linguagem a partir de um desvio deliberado com a linguagem cotidiana. Para esse formalista russo, a linguagem literária é especial porque é capaz de “desautomatizar” a linguagem de todos os dias, de modo a torná-la novamente perceptível. Um exemplo dado por Chklóvski, para sustentar sua concepção de literatura (e o critério para distinguir

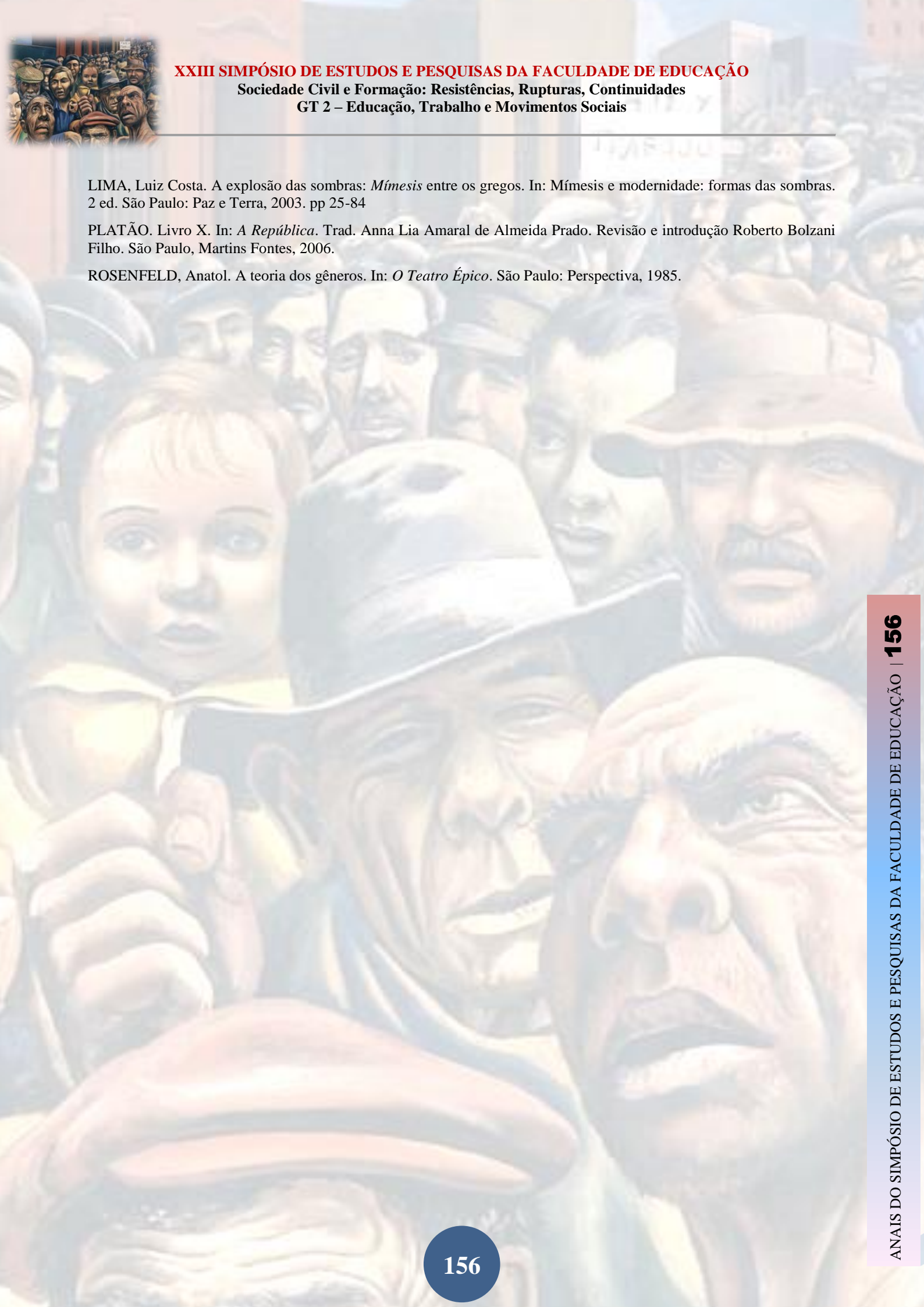


literatura de não literatura), é a narração de um conto escrito por Lev Tolstói, em que o narrador é um cavalo e descreve alguns elementos do mundo ao seu redor através de perífrases, e não pelo nome que essas coisas têm, de modo a torná-las, ao leitor, novamente perceptíveis, rompendo assim com o automatismo da linguagem convencional. Ainda um terceiro critério para se definir literatura, apontado pelo crítico inglês nesse texto, é o da distinção entre discurso pragmático e não pragmático, concebendo a literatura como um tipo de linguagem autorreferencial. Eagleton levanta objeções razoáveis contra esses três critérios, observando que nem tudo o que é ficção é considerado literatura, como por exemplo histórias em quadrinhos; nem toda linguagem que recebe um tratamento peculiar é considerada literatura, como ocorre com piadas, *slogans* e anúncios publicitários; e é possível ler livros “pragmáticos” de maneira não pragmática, assim como textos “literários” podem ter função prática como doutrinação religiosa. Diante disso, Eagleton enxerga uma sugestão esclarecedora, a de que “literatura” é um tipo de escrita altamente valorizado, isto é, os critérios para defini-la são variáveis e, portanto, ela não pode ser encarada como um objeto estável. Eagleton conclui que os juízos de valor que a constituem são “historicamente variáveis, mas (...) têm eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais.” (EAGLETON, 2001, p. 22).

Observa-se, enfim, que por mais que se possa falar numa “perenidade” dos gregos na disciplina de Introdução aos Estudos Literários, por mais que se encontre neles pioneiros nas reflexões mais caras à disciplina, é indiscutível que se trata de outra cultura e há um verdadeiro abismo irreconciliável entre ela e a nossa. Embora seja tomada como referência ainda hoje, e provavelmente o seja por muitos anos, não se encontra nela aparato teórico capaz de estabilizar conceitos e problemas, oferecendo por fim mais perguntas do que respostas, o que, não obstante, não tira de modo algum seu valor e importância. A perenidade dos gregos parece residir antes em seu esforço pioneiro de reflexão teórica e em seus méritos criativos, ao invés de numa suposta sabedoria infalível ou aplicável a todas as culturas do mundo, o que para Terry Eagleton decerto soaria – e para o autor deste artigo soa sem dúvidas – inconcebível.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. Poética. Trad. Eudoro de Sousa. 8 ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 8 ed., 2010.
- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. In: *Por que ler os clássicos?* Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CARPEAUX, Otto Maria. O sol de Homero. In: *Ensaio Reunidos: 1942 – 1978*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999. pp. 269-274
- EAGLETON, Terry. O que é literatura? In: *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. Revisão da tradução João Azenha Jr. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2001. pp. 1 – 22
- ECO, Umberto. Sobre Algumas Funções da Literatura. In: *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003. pp. 9 – 21.



LIMA, Luiz Costa. A explosão das sombras: *Mimesis* entre os gregos. In: *Mimesis e modernidade: formas das sombras*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. pp 25-84

PLATÃO. Livro X. In: *A República*. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. Revisão e introdução Roberto Bolzani Filho. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

ROSENFELD, Anatol. A teoria dos gêneros. In: *O Teatro Épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

GT 02 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

EM GUARDA: O QUE REVELA A ORGANIZAÇÃO DE UM TRABALHO PEDAGÓGICO PARA LUTAS EM UM COLÉGIO ORGANIZADO A PARTIR DA RACIONALIDADE DE AFERIÇÃO TOTAL DE ÍNDICES.

Júlio César Apolinário Maia
UEG - Campus Goiânia ESEFFEGO)
jcesarm@outlook.com

Francinelly da Silva Souza
UEG - Campus Goiânia ESEFFEGO)
francinellysilva@live.com

Samuel Gomes de Souza
UEG - Campus Goiânia ESEFFEGO)
samuka16julho97@gmail.com

Prof. Dr. Alcio Crisóstomo Magalhães
UEG - Campus Goiânia-ESEFFEGO)
alciocri@gmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo confrontar um projeto de intervenção em Educação Física escolar alicerçado na categoria trabalho e uma organização escolar de dia inteiro orientada pelos princípios de uma reforma educacional de matriz meritocrática. Trata-se de um relato de experiência produzido a partir de uma experiência de estágio supervisionado de uma licenciatura em Educação Física da cidade de Goiânia, que se organiza sob a forma de prática docente orientada e projeto de pesquisa. O campo de investigação corresponde a um Centro de Ensino Médio em Tempo Integral da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás. A ação investigativa estrutura-se a partir dos três momentos constituintes da pesquisa ação: tematização - momento de exposição do embasamento teórico norteador da organização do trabalho pedagógico pretense, portanto corresponde a conceptualização de elementos que permitem nortear as atividades desenvolvidas pelo grupo de acadêmicos fomentador da pesquisa; investigação - momento especulativo ou de experimentação do plano de trabalho em realidade docente de submissão à aferição total de índices; síntese dialógica da ação - momento demonstrativo do resultado experienciado pelo grupo após a intervenção. Em função de o estudo ainda encontrar-se na fase de coleta de dados, o que se apresenta aqui é uma síntese parcial daquilo que os primeiros contatos com a realidade já permitem evidenciar. .

Palavras chave: organização do trabalho pedagógico, pedagogia crítica, educação física escolar, lutas.

Introdução

A centralidade da atividade docente em Educação Física escolar necessita ser ainda especulada na hodiernidade, tendo em vista que a realidade concreta da educação formal da maior parcela dos estudantes brasileiros, especialmente dos filhos das inúmeras frações da classe trabalhadora dispersos em suas particularidades étnicas e culturais, ainda é condicionada pelo eixo transmissão/assimilação.

Tendo em vista contribuir com os esforços construtivos de uma concepção de trabalho pedagógico ancorada ao tripé educação, trabalho e movimentos sociais, ou seja, comprometida com o enfrentamento desse eixo hegemônico, esse estudo se caracteriza pelo esforço de analisar, a partir



de uma espécie de pesquisa ação, as interfaces que se estabelecem entre um plano de trabalho docente centrado na práxis e uma organização escolar de dia inteiro, orientada pelos princípios de uma reforma educacional de matriz meritocrática.

Trata-se da tentativa de confrontar por meio de um aporte teórico crítico, ao qual se orienta um grupo de acadêmicos – vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física de uma instituição de ensino superior pública do Estado de Goiás – da disciplina Estágio Supervisionado II (Fundamental II e Ensino Médio) num Centro de Ensino em Tempo Integral do Programa Novo Futuro da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE/GO). O objetivo é estabelecer os determinantes da justaposição de um projeto de intervenção²³ centrado na categoria trabalho e uma reforma educacional centrada na perspectiva de um dito Ensino Médio inovador enredado pela premissa da aferição de índices.

Acerca da centralidade do trabalho

Tendo em vista os múltiplos esforços de apropriação e ressignificação da categoria trabalho pelos diversos grupos que disputam o direito de falar e prescrever educação, faz-se necessário inicialmente explicitar o ponto de visada que se está assumindo para pensar a relação trabalho/educação.

A categoria trabalho concebida nesta análise se filia a uma intencionalidade ontológica. Portanto parte do entendimento de que por meio de uma ação grávida de sentido e fertilizada pelas necessidades materiais concretas, o homem projeta-se como humanidade, ou seja, funda-se como ser social e histórico. Assim sendo, recusa-se por meio dessa perspectiva o trabalho apreendido pela racionalidade instrumental da divisão social em classes (proprietários de meios de produção e vendedores de mão-de-obra).

Nesse sentido, pode-se dizer também que está se pensando a relação trabalho/educação a partir da nova perspectiva teórico-metodológica que passou a impulsionar a escola brasileira a uma ruptura a partir do ciclo de redemocratização dos anos 1980. O movimento que aguçou o compromisso de recusa à instrumentalização contida nos modelos didáticos tradicionais e conclamou, por meio das chamadas pedagogias críticas (Didática fundamental, Pedagogia histórico-

²³ Diz respeito ao plano de trabalho docente desenvolvido como parte dos pré-requisitos da disciplina Estágio Supervisionado da licenciatura em Educação Física da Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Estadual de Goiás.



crítica, Pedagogia dos conflitos, etc.), a ruptura com os chamados métodos didáticos instrumentais de matriz tecnicista, conforme Freitas (1995).

Ao se alinhar a essa concepção de trabalho/educação explicita-se ainda a total concordância com uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico, ou seja, com a busca de uma redefinição do sentido da educação formal, com o compromisso de contraposição a um método didático neutralizado, formalizado e tido como possibilidade única de ensino de tudo a todos.

Significa dizer que também se está pensando a Educação Física escolar como trabalho, ou seja, como ação impregnada de sentidos e significados, originária de uma necessidade concreta que se materializa como síntese histórica antitética de um real previamente existente e que transcende o indivíduo. Nesses termos está se recusando uma perspectiva de atividade docente centrada no eixo transmissão/assimilação, na redução do conhecimento a conteúdos estáticos com fins em si mesmos e na escolarização como atividade de reprodução. Por outro lado, está se tomando o conhecimento como processo histórico que revela a totalidade da condição humana, ou seja, como mediação explicativa do real; a atividade docente como compromisso com o devenir histórico; a escolarização como um processo que deve se centrar no circuito ação/reflexão/ação, no diálogo interdisciplinar e na ruptura com a aula em sua racionalidade burguesa ou como o fim da organização da atividade docente.

Metodologia

As opções metodológicas deste estudo pautam-se pelo pressuposto de que se os experimentos educativos sistematizados sob a forma de projeto de intervenção de estágio supervisionado por um lado não devem ser tomados como modelos ou fórmulas mágicas para reprodução em larga escala, por outro, podem ser interpretados como eficaz instrumento de apreensão dos principais determinantes que incidem sobre a organização da atividade pedagógica de uma escola. Entende-se que por meio da pesquisa ação ou participante pode-se arguir teoricamente a concepção de avaliação do “Programa Novo Futuro”, o projeto de Ensino Médio em Tempo Integral que a SEDUCE/GO vem desenvolvendo, por meio da Reforma “Pacto pela Educação”, desde o ano de 2013.

Assim sendo, parte-se da compreensão de que a ação docente de um coletivo de acadêmicos de uma licenciatura em Educação Física articulado em torno da organização do trabalho pedagógico e da regência de três turmas de primeira série do Ensino Médio de um Centro de Ensino



em Tempo Integral da cidade de Goiânia permite transpor todo o aparente do atual momento do sistema estadual de ensino goiano, de modo a interpelá-lo em sua essência, portanto, em total sintonia com o movimento expresso por Paulo Netto (2011).

(...) O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é aprender a essência (...) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

A partir de uma investigação participante se pretende abrir um diálogo com as reformas educacionais que vêm sendo implementadas na Rede Estadual de Ensino de Goiás sob forte orientação da ideologia do mérito ou da meritocracia.

Em vista de uma tipologia por delineamento não experimental, este arrazoado pode se estruturar em três momentos constituintes da pesquisa ação: investigação, tematização e ação (BALDISSERA, 2001).

Tematização: o processo organizacional do trabalho pedagógico

Conforme nos ensina Saviani (2013), em sua compreensão da relação homem-natureza-educação, o pressuposto primeiro da ótica histórico-crítica deve viabilizar o ser humano, e isso só ocorre por meio de um tipo de trabalho especial, o trabalho educativo. Neste sentido cabe-nos questionar uma política de ensino enquadrada pela ideologia da meritocracia.

Frigotto (2004), discorrendo a respeito de uma nova política educacional²⁴, pode nos auxiliar nessa busca de respostas. Sua concepção de política educacional, muito influenciada pelas demandas do estrato social historicamente impedido de acessar o ambiente escolar, embasa-se numa relação articular entre trabalho, cultura e ciência para romper com os ambientes escolares marcados por modelos educativos funcionalista-pragmáticos e homogeneizantes.

Sua análise relativa à categoria trabalho pressupõe o entendimento deste a partir de uma leitura materialista dialética, portanto, comprometido com um projeto histórico de natureza outra em relação aos projetos societários dominantes nesse início de século XXI que promovem a desigualdade em todos os seus aspectos. Um projeto de sociedade em comunhão com a utopia

²⁴ A política educacional proposta por Frigotto (2004) se especifica a âmbito do ensino médio, portanto se apresenta como condizente à ação docente considerada neste estudo.



gramsciana de hegemonia da sociedade sem classes, sem a estratificação social a partir de interesses econômicos, de renda, de raça, de credo, de gênero, ou região geográfica.

Partindo desta nova concepção de sociedade que pressupõe o oposicionismo cético em relação ao reformismo economicista que vem sendo imposto ao sistema de ensino brasileiro e a busca pela ampliação do conceito de educação formal, questiona-se como se articula ou se desarticula uma política educacional centrada na mensuração total (meritocracia e aferição de índices) e uma concepção de organização de trabalho pedagógico mediada pelo trabalho.

Esse será o fio condutor do relato que se apresenta a seguir como resultado de uma experiência produzida a partir de uma concepção de Educação Física escolar crítica desenvolvida pelo grupo de estagiários em suas intervenções em um Centro de Ensino em Período Integral do Estado de Goiás.

Uma concepção de Educação Física escolar condizente à ação prática

Compreende-se que todas as formas de expressão corporal organizadas sob a forma de jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismos, contorcionismos, mímicas, dentre outros, guardam consigo preciosas chaves de leitura da realidade. O esforço do homem para fazer-se humanidade, desde a condição original (homem primitivo) até o momento de maior desenvolvimento (homo societas), se expressa por meio dos diversos elementos da cultura corporal. Conforme entendimento do *Coletivo de Autores* (1992) em sua tese *Pedagogia Crítico-superadora*, o modo dos sujeitos movimentarem-se revela um projeto societal, ou seja, um modo coletivo de sentir, pensar e agir no mundo, uma espécie de cultura corporal.

Nesse sentido, os tradicionais conteúdos da Educação Física deixam de ser fim em si mesmo e tornam-se mediações explicativas do real. Portanto, passam a ser pensados dialeticamente, ou seja, inclusive e prioritariamente em suas negativas e contradições. Estes assumem a condição de mapas de leitura das sociedades em seus programas, problemáticas sócio-políticas e econômicas. O compromisso maior é passar da técnica de transmissão de conhecimentos sistematizados sob a forma de conteúdo, ao processo de problematização transformadora do real. Nesse caso, entenda-se problematização segundo o entendimento de Freire (1996, p. 50): ação do “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

É a partir desta concepção que se pensa e se apropria das lutas como mediação explicativa de um mundo que se organiza em torno do dilema entre a essência e aparência. Não se

pode afirmar com total precisão como se origina isso que atualmente denominamos de lutas. Um dos entendimentos mais aceitos é que manifestações dessa natureza remontam aos anos três mil antes de Cristo.

De acordo com Dias Junior (2014) as lutas permitem compreender, por exemplo, a violência ou conflito como um traço do devenir histórico da humanidade, podem ser entendidas como uma forma de violência domesticada à medida que os conflitos com a natureza bravia (tribos, feras, exércitos, intempéries climáticas, vegetações, relevos, etc.) vão se tornando cada vez mais desnecessários. Podem ainda revelar os princípios da modernização. A partir da divisão social do trabalho, ou da sociedade de classes, as lutas passam a ter um novo sentido, passam a se orientar pelos princípios de saúde e competição, de modo que

(...) não encontra mais sentido na elevação da técnica ou questões de vida e morte, mas sim na necessidade histórica de forjar o campeão de cada modalidade. Estas produções são determinadas – não sem tensão –, em maior ou menor medida, pelo capitalismo. Os que aceitam o desafio de socializar pedagogicamente as lutas se deparam com esta contradição (DIAS JUNIOR, 2014, p. 80).

É a partir desta premissa heurística, suscitada por Dias Junior, que se pode pensar as lutas como mediação explicativa de um projeto de sociedade que se desenvolve mediante uma confusão entre essência e aparência.

Mobilizado por essa problemática é que o coletivo de acadêmicos da ESEFFEGO lançou-se ao desafio de envolver as três turmas de primeira série do ensino médio da unidade de ensino campo de estágio em um grande debate acerca do fenômeno social lutas. A bem de dar um trato pedagógico à discussão e atender a racionalidade organizacional do Colégio, a temática foi fracionada em subunidades ou blocos. Em uma primeira subunidade de quatro encontros foi apresentada a seguinte problematização: Considerando o MMA, ou o que a grande mídia apresenta como combate hoje, questiona-se qual a essência disso que se convencionou chamar de lutas? Essa questão foi a porta de entrada para uma problematização acerca da relação essência/aparência. Nesse caso a grande mediação de desenvolvimento da reflexão foi o Kung Fu. A partir dessa problemática foi possível pensar a relação essência/aparência por meio dos processos históricos que caracterizam a modalidade.

Conforme Mocarzel *et al* (2013, p.116) a expressão Kung-Fu é entendida pela tradução por ideograma como “qualquer grande conhecimento e/ou prática alcançados após muito esforço, trabalho e treino árduo e que se aperfeiçoam com o tempo de prática, incluindo-se aqui a caligrafia, pintura, escultura, e claro, arte marcial”. Segundo TUBINO *et al* (2007) *Apud* Mocarzel, (2013)



Kung Fu corresponde à arte marcial em si, ou “arte de guerra” ressignificado pela ocidentalização dos esportes de combate. Deriva do termo chinês “Wushu”, porém, corresponde a uma perda de sentido original em função da lógica ocidental da esportivização.

Este entendimento inicial nos permite discutir a essência desse objeto e seus conflitos internos na atualidade. Isso porque, seguindo o pensamento de Kopper (2009), o “Wushu” e suas variações (artes marciais chinesas) foi base para o surgimento de outras artes hoje conhecidas (Judô, Karatê, Aikido, Taekwondo, Pencak Silat, etc.).

Essa questão inicial abriu margem para uma nova pergunta: Considerando a relação essência/aparência, como se pode explicar o processo de alteração da essência de um objeto? Essa questão suscitou uma resposta em três tempos que podem ser chamados de segunda subunidade temática. Nesse caso o efeito da ocidentalização produzida pela modernização conservadora das colônias foi a mediação explicativa. Os determinantes desse processo sobre a capoeira, desde sua condição de Ritual N’agolo (África), até as disputas entre as vertentes Regional e Angola (Brasil) mediaram toda a abordagem de essência da capoeira, enquanto raiz e enquanto ressignificação/transformação a partir do processo de ocidentalização.

Por ser considerada uma manifestação cultural altamente fertilizada pelos processos históricos, ao ser pedagogicamente tratada, a capoeira apresenta uma possibilidade de revelação do real ou da realidade próxima dos estudantes, especialmente das escolas de países colonizados. Isso porque, permite a esses sujeitos o entendimento de seu próprio passado e a crítica da visão convencionalmente apresentada pelos veículos de comunicação de massa. Abib (2006) considera que uma prática pedagógica orientada pelas manifestações da cultura popular tem o potencial de desenvolver a sensibilidade, a criatividade, o lúdico e a expressão, ou seja, tem um poder humanizante do ser.

Portanto, para este autor, há uma relação dialógica entre os valores dessa prática e a realidade próxima das escolas dos países colonizados. Portanto “(...) não podemos esquecer (...) que a capoeira só consegue esse efeito positivo num universo de marginalizados, ‘porque ela é feita desse veneno’.” (ABIB, 2006, p.60). Este sentido de comunhão entre elementos das práticas corporais marginais e a cultura dos povos colonizados permite aos estudantes, especialmente das frações de classe trabalhadora, entender sua existência e fazer reverberar seu princípio e sua origem. Permite ainda que se sensibilizem para a complexidade das condições sócio-políticas e econômicas que os cercam.



Essa discussão acerca da busca de uma raiz, do fundamento da realidade aparente ou próxima permitiu às três turmas de primeiros anos desconfiarem do sentido da cultura corporal na modernidade. Descobrir a essência da mais reluzente forma de combate dos últimos anos, o MMA, tornou-se um novo problema, e suscitou o desenvolvimento de mais um bloco temático, o terceiro e último. A partir desse novo fio condutor as turmas foram mobilizadas a pensar, viver e sentir um esporte de combate organizado sob a racionalidade da indústria cultural, ou seja, a luta como mercadoria.

Cada sala organizou-se segundo as demandas do esporte submetido a essa lógica do mercado. Ou seja, dividiu-se em pequenos grupos para a organização de um grande evento midiático de luta. Assim sendo, criaram-se as comissões para a organização do torneio, para cobertura jornalística, para divulgação e venda do produto. Os atletas também foram escolhidos entre as turmas. A proposta era vivenciar um evento esportivo totalmente orientado pela premissa do consumo, para que posteriormente se pudesse abrir uma discussão entre todas as três turmas acerca da esportivização das lutas. Esse fora o mote para o desenvolvimento de uma mesa temática de encerramento das atividades de estágio no Colégio.

Entende-se que essa organização de trabalho pedagógico, conforme Libâneo (2004), dá sentido ao fazer docente, pois leva em conta o acervo cultural produzido pelo homem em seu trajeto histórico. Entretanto, talvez seu maior mérito seja oferecer elementos para se pensar quão limitador possa ser para uma ação práxica um sistema educacional que conceba seu trabalho pedagógico a partir de uma lógica de aferição total de escores ou de índices, ou seja, um sistema que vincule todos os elementos estruturantes do processo de escolarização a uma racionalidade burocrático-instrumental.

A principal luta: enfrentar o desafiador sistema educacional em sua lógica de aferição total de escores

Encontramo-nos num tempo em que a direita se projeta como força que toma para si a tarefa de dar sentido à educação formal no Brasil. Isso é notório conforme mostram o conjunto das reformas educacionais em processo. A forma e o conteúdo da atual Reforma do Ensino Médio permitem essa observação. Tomando de empréstimo a análise de Apple (1997) acerca do poder de ação desse grupo político sobre os valores da população, pode se dizer que o conluio conservador vem novamente incluindo a escola pública em mais uma fase do processo de reestruturação da produção capitalista. Novamente os objetivos primordiais da educação são submetidos à dinâmica mercadológica, fazendo com que grande parte das políticas educacionais se submeta de modo cada



vez mais intenso à ideologia do conhecimento para aumento da mobilidade social e incremento do poderio individual na arena coletiva em que vem se convertendo a sociedade civil.

O atual momento da política educacional brasileira é orientado pelos valores desse grupo, que em geral concentra parcela considerável das principais frações da classe burguesa. Os acordos e compromissos expressos nos documentos oficiais e transpostos recentemente nos projetos políticos pedagógicos das escolas e redes de ensino expressam a ideologia desse grupo dominante. A racionalidade da aferição total de índices permite essa análise. Preocupados com uma elevação apenas quantitativa dos resultados, o poder público vem construindo um único argumento para validar o fazer da escola. Este argumento, como evidenciado por Belo e Amaral (2013), pode orientar as escolas públicas a uma focalização em avaliações e metas que acabam não conferindo visibilidade aos verdadeiros problemas que acometem a escola pública brasileira.

Esta concepção de escolarização por resultados inviabiliza a organização/estruturação de um processo pedagógico orientado pela categoria trabalho, uma vez que o sistema educacional passa a dar mais atenção ao produto e a negligenciar o processo. Na verdade o processo se torna totalmente aprisionado por essa racionalidade da aferição. Como o único indicador de qualidade das unidades de ensino passa a ser o escore quantitativo (o índice objetivo), a ação docente nos sistemas submetidos a esse princípio de quantificação, classificação e reclassificação contínua, acaba sendo enredada nessa trama.

A partir dessa análise questionam-se os limites dessa concepção de escolarização de resultados para um plano de ensino organizado pela mediação da pedagogia da práxis. Pode se dizer que esse princípio de busca obsessiva de índices está em conformidade com uma perspectiva de ação educativa histórico-crítica e, por assim dizer política?

A resposta para a reflexão acima certamente é negativa, tendo em vista o quão evidente é o fato de os índices não expressarem as condições econômicas e sociais dos indivíduos envolvidos no processo educativo, tampouco as características dos sistemas de ensino. Conforme Apple (1997) a crescente lógica de controle sobre alunos e professores por meio de testagens de larga escala reduz o conhecimento a habilidades e competências limitadas e vinculadas aos valores dos grupos dominantes. Portanto, atualmente tem sido este o grande desafio para a construção de um projeto de escolarização emancipatório.

Esta lógica de rearticulação da escola pública a partir da premissa da avaliação total à bem da elevação de índices acaba por limitar a organização da atividade docente. O trabalho como



categoria ontológica, nessa perspectiva instrumental de testes para a classificação, deixa de ser a premissa fundante. Isso porque toda a organização pedagógica das unidades de ensino passa a ser condicionada por aquilo que será cobrada nas provinhas, nos provões ou mesmo nos simulados. Trata-se do efeito estreitamento curricular, conforme Freitas (1995), uma fórmula altamente eficaz para a submissão da metodologia, conteúdo e objetivos da escola aos pressupostos da matriz capitalista. De acordo com o autor, se o foco passa a ser atividade docente centrada na avaliação quantitativa, os objetivos, e por consequência a metodologia e o conteúdo, também passam a ser limitados por esse imperativo. O produto passa a ser o grande fim almejado, o que significa a submissão de todos os demais elementos estruturantes da organização do trabalho pedagógico a esse determinante.

A ação dos estagiários de uma licenciatura em Educação Física da cidade de Goiânia em uma unidade de ensino de tempo integral, da Secretaria Estadual de Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE-GO) confirma essa tese. Apesar do grande esforço do coletivo da ESEFFEGO em tentar dialogar com as turmas, com a professora de Educação Física, bem como com o Colégio, a conversa normalmente se apresentou limitada pelo princípio avaliativo que orienta hoje todas as escolas estaduais de Goiás. O grande embate travado foi com a dificuldade em pensar um plano de trabalho prático para a temática lutas em uma unidade de ensino totalmente enquadrada pelo imperativo de uma avaliação externa semanal, alienante, e de caráter cerceador e punitivo.

Referências bibliográficas

- ABIB, Pedro Rodolpho. Cultura popular, educação e lazer: uma abordagem sobre a capoeira e o samba. *Práxis Educativa*, v.1, n.1, p. 58-66, jan/jun, 2006.
- APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago, 2001.
- BELO, Fernanda Ferreira; AMARAL, Nelson Cardoso. Ideb da escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re)pensar a educação municipal? *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 2, n. 2, p. 339-353, jul/dez, 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DIAS JUNIOR, Elson. Metodologia do ensino das lutas: uma proposição crítico-superadora. In: CONGRESSO NORDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2014, Guanambi. *Trabalhos do grupo temático 5 – Escola*. Guanambi: UNEB, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Ensino médio, ciência, cultura e trabalho*. v. 1, p. 53-70, Brasília: MEC, 2004.

KOPPE, Vinício Renner. *O kung fu tradicional e o wushu moderno*. Trabalho de conclusão de graduação (Licenciatura em Educação Física). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/18868>>. Acesso em: 01 out. 2017.

MORCAZEL, Rafael C. S.; MURAD, Mauricio; CAPINUSSÚ, José M. O kung-fu wushu e os jogos olímpicos: história e possibilidades de inserção. *Revista Corpus et Scientia*, v. 9, n. 1, p. 115-125, jan, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5-24, set/dez, 2004.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. p.247-279, Campinas: Autores Associados, 2013.

GT 2 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

**TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: SABERES E PRÁTICAS NO CURSO
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFPA-
CAMPUS RURAL DE MARABÁ**

Maria Suely Ferreira Gomes – (PPGE/ UFG)
mariasuelygomes@yahoo.com.br

Resumo

O debate sobre trabalho como princípio educativo permeia os cursos técnicos organizados/estruturados a partir da alternância pedagógica. O percurso formativo no Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Rural de Marabá (CRMB), propõe a formação nos diversos tempos formativos, a partir da inserção do trabalho com intuito de garantir a reflexão, a pesquisa, bem como ações concretas a partir da formação do Tempo Comunidade. O objetivo desse artigo é analisar esse percurso formativo a partir do olhar dos estudantes concluintes em 2017, considerando duas questões: i) A formação contribui com o trabalho no lote? ii) As disciplinas contribuíram nesse processo de formação? Conclui-se que apesar das lacunas que foram apontadas pelos estudantes referentes ao percurso formativo, a formação contribui de forma significativa com as atividades que são desenvolvidas nos lotes rurais e/ou na inserção de trabalho técnico em outros espaços.

Palavras-chaves - Trabalho; Educação do Campo; Alternância Pedagógica

Introdução

O Campus Rural de Marabá é fruto do processo de luta e organização dos Movimentos Sociais do Campo, na região Sudeste do Pará. O seu processo de implantação parte de uma trajetória de organização da Educação do Campo em rede com o movimento nacional, porém considerando a realidade dos sujeitos do campo, nos seus mais variados contextos. É a partir desse movimento que na região desencadeia o movimento em prol da Escola Agrotécnica Federal de Marabá. Com a organização e resistência dos Movimentos foi então implantado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará- Campus Rural de Marabá, para atender as populações do campo.

A implantação do CRMB está atrelada como uma proposição de contribuir diretamente com o Programa Nacional de Reforma Agrária, especialmente no tocante a formação de profissionais e construção de conhecimentos capazes de apoiarem efetivamente as demandas da Agricultura Familiar e Comunitária, bem como vinculado à luta pela terra na região, pois as necessidades por políticas públicas de apoio à produção e garantia de necessidades das populações do campo sempre foram prioridades nas pautas da reforma agrária.

Considerando que a região Sudeste do Pará já estava inserida num processo de formação em torno da concepção de Educação do Campo, a partir da referência metodológica a Pedagogia da Alternância, que tem em seus princípios assegurar o direito à escola aos povos do campo observado suas demandas e especificidades, considerando seus saberes e culturas, assim a proposta pedagógica do CRMB parte desse percurso formativo já vivenciado na região. Para além da construção de prédios, ampliação de vagas, ofertas de cursos em diversos níveis e valorização docente, o desafio é o de construir uma proposta pedagógica e curricular que atenda a concepção da educação do campo e dentro de princípios agroecológicos regionais.

Uma das temáticas recorrentes da educação demandadas pelos povos do campo se refere aos elementos técnicos profissionalizantes da agropecuária regional. Essa importância foi se construindo em função da necessidade de aprimoramento dos aspectos técnicos da produção familiar rural, marcada pela presença massiva de migrantes de outras regiões com poucos conhecimentos prévios acumulados sobre o ecossistema local, pela ausência de instituições públicas de pesquisa agropecuária que pudessem gerar tecnologias adequadas à realidade local.

A partir da luta e estruturação do CRMB é que os camponeses ligados ao MST fizeram uma doação de 354 hectares (antiga área de reserva das famílias), localizada no Assentamento 26 de Março, 25 km do Município de Marabá, sentido Eldorado Carajás.

O CRMB é um espaço específico para atender aos povos do campo²⁵ e tem como missão:

Promover a formação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades, sobretudo técnico integrado, dos povos do campo da mesorregião do sudeste paraense, ofertando cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento das potencialidades sociais, ambientais, culturais e econômicas dos arranjos produtivos de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de desenvolvimento sustentável, estimulando a conservação da biodiversidade realizando a pesquisa aplicada com vistas à geração e a difusão de conhecimento disponibilizando para a sociedade as conquistas e os benefícios, na perspectiva da cidadania e da inclusão social. (CRMB-PPP, 2010:06-07)

A partir dessa missão, um dos cursos que se configura como principal da instituição é o **CURSO TÉCNICO AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**. Para tanto, apoiado no projeto político pedagógico do curso (PPC), se estrutura um percurso formativo para ser

²⁵ “Sujeitos do campo, prioritariamente jovens, compreendidos como agricultores familiares, camponeses, agroextrativistas, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores rurais assalariados sindicalizados” (CRMB-PPP, 2010, p. 08)



executado em três anos e meio. Nesse percurso se propõe o trabalho como princípio educativo, sendo um dos grandes desafios na materialização da formação.

Nessa perspectiva o objetivo desse trabalho é analisar até que ponto esse percurso formativo contribui com o trabalho no lote? Se as disciplinas vem contribuindo com esse processo. Quanto ao percurso metodológico foi aplicado um questionário semi-estruturado a 75 educandos que concluíram o curso em agosto de 2017, abrangendo 03 turmas de um total de 143 educandos, bem como leituras do Projeto Político Pedagógico do CRMB e o Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Do percurso formativo

O Campus Rural de Marabá trabalha especificamente com alternância pedagógica, partindo dos princípios das experiências já desenvolvidas na região, considerando a concepção de educação do campo, que vem sendo construída e consolidada a partir das luta e organização dos Movimentos Sociais no campo. Assim, novos espaços de formação dos sujeitos do campo. Com o fortalecimento da luta o debate foi ampliando, o campo foi construindo sua dinâmica, como destaca Arroyo (2007; p.04)

Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbana. Voltamos à questão desafiante: A ênfase no paradigma urbano não teve e tem como intenção ignorar e desconstruir as identidades e as culturas, os valores e as resistências dos povos do campo? A falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo.

Considerando essa análise do autor é justamente para contrapor esse processo de uma educação urbanocêntrica que ainda permeia em diversos espaços do campo, é que a formação do CRMB busca outras perspectivas pautadas na alternância pedagógica.

A alternância Pedagógica, parte do princípio de alternar, articular e integrar diferentes “tempos”, atividades de formação, ou seja, estudos, oficinas, pesquisas, visitas técnicas, palestras, seminários, entre outras atividades. Os “tempos” são divididos: “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”, compreendidos da seguinte forma no Projeto Político Pedagógico do Campus (2010):

- 1) **O Tempo-Comunidade-** tem como objetivo proporcionar pesquisas a partir da realidade dos sujeitos inseridos nos cursos. São momentos de fundamental importância em que os educandos investigam as comunidades de origem a partir das dimensões histórica, econômica, cultural, social, educacional, ambiental e política. Esse tempo é organizado e estruturado a partir da coordenação do curso juntamente com os educandos, definindo roteiros/questionários, entre outros instrumentos de pesquisas;



- 2) O **Tempo-Escola**: é o período de realização das aulas presenciais e acontece no espaço da escola, exige que o educando fique em período integral, tempo que varia entre 30 a 45 dias. Propicia leitura, debates, reflexões, sistematizações das pesquisas, socialização das pesquisas, produção escrita. As pesquisas realizadas no tempo comunidade têm como objetivo provocar as aulas no tempo escola, apresentando elementos das realidades rurais.

O curso estruturado para ser desenvolvido em três anos e meio, propõe o trabalho pedagógico a partir de eixo temático a ser realizado por ciclo e os devidos produtos, que são:

Primeiro Ciclo: A Dimensão Histórica das Populações do Campo e o Estudo do Lote. O foco é Elaboração do Diagnóstico Sócio-cultural-produtivo do Lote, ao final desse ciclo o educando deve ter concluído o diagnóstico.

Segundo Ciclo- Eixo Temático: Agroecossistemas e a Sustentabilidade do Campo. O foco é Plano de Melhoria do Lote. Ao final do ciclo o educando deve ter concluído o plano.

Terceiro ciclo: Desenvolvimento Rural e Inovação Tecnológica na Agricultura Familiar. O foco é o projeto de intervenção no lote. É justamente nesse último ciclo que a partir do diagnóstico e do plano de melhoria do lote o educando deve então elaborar um projeto de intervenção para o lote.

Os produtos dos ciclos têm como objetivo primeiro o exercício prático do trabalho da assistência técnica, uma vez que elaboração de diagnóstico, plano e projetos são de fundamentais importâncias na formação técnico profissional em agropecuária.

O percurso formativo se fundamenta no trabalho como princípio educativo, pois de acordo com o PPP (2017, p.11)

Compreendemos o significado da prática dos povos do campo como ponto de partida e de chegada e, da prática como critério de verdade, bem como o processo de conhecimento sobre o trabalho como elemento articulador da relação teórico-prática e essa como proporcionadora da produção e a construção de um novo conhecimento sobre o processo de trabalho e as relações de trabalho, do trabalho pedagógico, do espaço escolar e da educação.

A partir dos “tempos”, é que se materializa a relação da formação com o trabalho, uma vez que o Tempo Comunidade permite a realização do trabalho no lote, além da realização das pesquisas/estudos e mesmo a inserção dos conhecimentos adquiridos no Tempo Escola. Nessa perspectiva:

Existe uma relação indissociável entre trabalho e educação, que se baseia na aquisição e produção de conhecimento pelos povos do campo no e para o processo de trabalho. Esta é a base das sociedades humanas. Nos tempos atuais, isto significa uma forte relação entre tecnologia e educação, na perspectiva de superar a divisão entre trabalho manual e intelectual. (CRMB-PPP, 2017, p.12)

A relação trabalho educação é indispensável no processo de formação, pois o campo que vive um processo de disputa de projetos, por um lado, agricultura camponesa familiar e por outro lado, as grandes empresas que tem outras lógica de agricultura.

Trabalho como princípio educativo

Os cursos em regime de alternância pedagógica são comuns em seu percurso formativo afirmar o trabalho como princípio educativo, principalmente nos cursos de nível médio. Trabalhar a



partir desse princípio tem um objetivo e uma intencionalidade no processo de formação, que se fundamenta a partir da definição de Ciavatta (2009, p.01) no Dicionário da Educação Profissional em Saúde, da Fundação Osvaldo Cruz, em que afirma:

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (Marx, 1979)

Essa concepção que norteia o percurso formativo, partindo da afirmação de um trabalho e educação como ação humanizadora, pois se configura como um desafio, principalmente o trabalho no campo que se destaca a partir da penosidade e/ou de pouca valorização na sociedade. Fazer a formação partindo do trabalho requer um esforço de integração das áreas do conhecimento, pois assim pode atingir o objetivo proposto.

A relação de trabalho e educação se fortalece a partir das propostas da formação profissional de jovens através de cursos profissionalizantes, como destaca Ciavatta (2009, p.02):

No entanto, desde o início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, havia a evidência histórica da introdução do trabalho (das oficinas, do artesanato, dos trabalhos manuais) em instituições educacionais. E existia a experiência socialista do início do mesmo século, introduzindo a educação politécnica com o objetivo de formação humana em todos os seus aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando estudo e trabalho.

Porém, essa perspectiva de formação estava voltada para atender as demandas das empresas, principalmente através do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial. Um caráter de formação pautado nas exigências do mercado de trabalho com uma intencionalidade pré-definida. É nessa perspectiva que se cria então as Escolas Técnicas Federais. De acordo com Ciavatta (2009), vários pesquisadores se debruçaram sobre essa temática na perspectiva de outra concepção em que a educação não se limitasse apenas preparar os jovens para o trabalho nas fábricas, e que não fossem pautadas apenas por fins “assistenciais, moralizantes, como aquelas primeiras escolas”. Por outro lado, existem outras propostas como destaca Ciavatta (2009, p.03),

Gramsci (op.cit.) propõe a escola unitária que se expressaria na unidade entre instrução e trabalho, na formação de homens capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes. Para isso, seria necessário tanto o conhecimento das leis da natureza como das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade.

É a partir dessa concepção que a Educação do Campo através dos seus cursos vem propondo nos seus Projetos Políticos Pedagógicos, bem como visando a sua materialização em torno da implantação desses cursos, seja em espaços “informais”, seja nas instituições de ensino



governamentais. O desafio é proporcionar a formação contextualizada, integrada envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento, mas que possa atingir o objetivo proposto, que extrapola a demanda do mercado de trabalho, mas uma formação em que todos sejam sujeitos da história.

Essa concepção de formação que afirma o trabalho como princípio educativo parte da premissa que:

Em uma concepção dialética, por ser a forma mediante a qual, em qualquer tempo histórico, se define o modo humano de existir, criando e recriando o ser humano, mesmo nas formas mais brutais da escravidão, o trabalho humano não é pura negatividade. Mesmo o escravo, ainda que não reconhecido como tal e tomado como um animal, como um meio de produção, é um ser humano que não se reduz a objeto e cria realidade humana. Não fosse assim, teria sido impossível superar as relações escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012, p. 75-751)

É a partir da concepção dialética que a formação está fundamentada, pois propõe o técnico em agropecuária com capacidade de criar e recriar a partir do seu trabalho, da sua atuação junto às suas comunidades e/ou junto à família na organização e (re) organização do lote. Que o trabalho seja inserido nessa formação numa perspectiva de (re) criação e/ou transformação da realidade em que está inserido. Nesse sentido, a proposta de trabalho como princípio educativo não se reduz à pura negatividade.

Saberes e práticas do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio a partir do olhar dos educandos

Os saberes e práticas desenvolvidos no curso partem do PPC, documento de fundamental importância construído com a participação dos sujeitos, bem como dos parceiros, ou seja, dos movimentos sociais que tem um compromisso frente à formação dos sujeitos do campo. Para tanto, esse documento é de fundamental importância para definir quais os princípios políticos e filosóficos da instituição, qual a linha de formação será desenvolvida.

A materialização desse documento exige um esforço da gestão, dos professores das diversas áreas do conhecimento, pois o curso técnico em agropecuária é integrado ao ensino médio e sua matriz curricular oferta disciplinas da base comum e disciplinas da base diversificada, bem como da área técnica. Ao adentrar num curso técnico integrado, os jovens chegam numa expectativa de formação da base técnica, o que reforça o desafio desse percurso na perspectiva de despertar a compreensão dessa formação na sua integralidade.

A materialização do percurso formativo acontece a partir dos “tempos”: escola e comunidade. Importante ressaltar os espaços de formação além da sala de aula que são as Unidades de Integração de Ensino Pesquisa e Extensão (UNIEPs): suíno; caprino; bovino; aviário; apiário; horta; floresta; Sistemas Agroflorestais (SAFs). Esses espaços são integrados ao processo de



formação no “Tempo Escola” vinculados principalmente às disciplinas da base técnica. No “Tempo Comunidade”, além das pesquisas a serem realizadas de acordo com encaminhamento da coordenação, é o momento em que os educandos podem desenvolver projetos nos seus lotes e/ou comunidades.

1.1. PERFIL DOS JOVENS

São jovens oriundos do campo, dos 75 entrevistados, 77% residem no campo, seja no lote com os pais ou com esposa e filhos. Desses jovens 87% estão entre 18 e 24 anos de idade. Destes, 65% residem com o pai no lote. Ao tratar de área rural: 52% em Assentamento de Reforma Agrária; 25% em Vila de Comunidades Rurais.

Esse perfil demonstra uma relação direta dos educandos com a terra, com o trabalho no campo, pois estes ao se inserir no curso continuam desenvolvendo suas atividades junto à família, pois aparecem nas pesquisas do “Tempo Comunidade”, principalmente na construção do diagnóstico do lote.

1.2. RELAÇÃO FORMAÇÃO TRABALHO

Partindo do princípio que todos ao se inserirem no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, na inserção do educando o PPP do Campus e o PPC do curso é apresentado para que todos possam ter acesso ao percurso formativo e clareza do caminho a ser percorrido. Vale ressaltar, que esse entendimento não acontece de imediato, por isso existe a disciplina de Metodologia de Pesquisa para ajudar nesse entendimento e execução das atividades.

Ao serem questionado sobre o processo de formação:

Quadro 01: Percurso formativo a partir do olhar dos estudantes

	Sim	Não	Não responderam
Considera que a formação contribui com trabalho no lote	92%	5,3%	2,6%
Considera que as disciplinas contribuem com o trabalho no lote	96%	2,6%	1,3%
Curso em alternância foi importante	93%	7%	00
Pretende continuar estudos	83%	12%	5%

Fonte: pesquisa de campo- agosto/2017



A partir desse quadro fica explícito então que a formação contribui diretamente com o trabalho no lote, bem como as disciplinas tem uma significativa contribuição para o trabalho no lote. Além dessa contribuição com o trabalho no lote, os estudantes classificaram também o nível de satisfação da formação:

Quadro 02: Nível de Satisfação da formação

	Satisfeito	Muito satisfeito	Insatisfeito	Muito insatisfeito	Não responderam
Qual nível de satisfação quanto à formação	67%	25%	7%	00	5,3%

Fonte: pesquisa de campo- agosto/2017

Quanto a satisfação da formação destacaram: i) professores capacitados; ii) se considera pronto para atuar na área; iii) adquiriu conhecimentos para melhorar o lote. Porém, o maior destaque dos educandos é que consideraram que faltaram mais aulas práticas durante o curso, por isso consideram que ficaram lacunas. Nos momentos de avaliação das etapas de “Tempo Escola” era comum a fala dos educandos sobre a necessidade de mais aulas práticas e/ou visitas técnicas.

Quanto a relação da formação e o trabalho no lote, algumas afirmações:

- Hoje sei interpretar uma análise de solo, sei identificar pragas e doenças ocorridas no lote entre outras;
- Aprendi novos meios de produzir e assim passando para meus familiares;
- A partir daqui aprendi e implantei um pequeno apiário, um plantio de açaí e cupu;
- Aprendi muitas formas e técnicas;
- Aprendi ter um olhar amplo do lote;
- Depois desse curso aprendi novos conhecimentos sobre agricultura e sobre novas tecnologias;
- Sinto-me apta para criar e executar projetos no lote;
- Agora posso está ajudando minha família no melhoramento do lote;
- Posso realizar minha atividade com meus próprios conhecimentos como profissional, possibilitou empregar novas técnicas de manejo antes não utilizadas;
- O curso é voltado para a área rural e como a região é carente em assistência técnica, vários problemas foram resolvidos.

A partir das falas dos educandos fica evidente que o percurso formativo consegue atingir um dos objetivos que é relacionar os estudos e as pesquisas com o trabalho, a partir da realidade dos educandos. Essa formação visa contrapor a direção de preparação de mão de obra para o mercado, pois as escolas de formação técnica na essência visam atender as demandas das empresas, pois o trabalho como princípio educativo realiza uma dupla direção:

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de



obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012, p.752)

Essa concepção ainda está muito presente nas formações que são ofertadas através das escolas politécnicas. Porém, a Educação do Campo propõe outra perspectiva de formação, compreendendo outro processo, pois:

Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012, p. 752)

Compreendendo a importância do processo histórico na formação dos sujeitos no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, é que o trabalho como princípio educativo se insere no percurso formativo como um desafio na sua materialização, pois ainda é forte na percepção desses sujeitos a importância e fortalecimento da formação da técnica pela técnica, mesmo que trabalhando a partir do contexto histórico-econômico-político-social integrando as áreas do conhecimento. Porém, compartilhamos da ideia de Ciavatta (2009, p. 04) “o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera (Ciavatta Franco, op. cit.)”

Considerações finais

Partindo dessa última reflexão de Ciavatta (2009) de que o trabalho necessariamente é educativo, porém depende de como esse trabalho está sendo realizado e suas condições, podemos afirmar que a partir do percurso formativo do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio consegue materializar sua proposta considerando o trabalho como tempo/formação, principalmente a partir do “Tempo Comunidade”, pois os estudos, as reflexões e os debates, serão inseridos então no momento de vivência desse jovem.

Mesmo com as lacunas que os estudantes afirmaram existir no curso deixaram claro que o percurso formativo contribui significativamente com o trabalho no lote, seja através das atividades proporcionadas pelas disciplinas, seja nas atividades do “Tempo Comunidade”, porém o ponto fraco que destacaram no percurso formativo é a necessidade de mais aulas técnicas, ou seja, mais aulas das disciplinas das áreas das agrárias.

Fica evidente a partir do olhar dos sujeitos, que há uma preocupação da formação técnica pautada no trabalho na perspectiva de maior qualificação e em alguns momentos também, preparação para o mercado de trabalho, quando afirma que “está pronto para atuar na área”. Ao

adentrar na escola de formação profissional existe uma expectativa grande que é a “preparação para o trabalho”, mas é possível formar no trabalho numa relação dialética e uma formação que extrapole o conhecimento da técnica pela técnica. Porém, ainda é forte a cobrança dessa formação técnica, sobrepondo os conhecimentos das outras áreas de formação, às vezes se configurando uma área de maior importância nesse processo.

O desafio nesse processo é pautar uma formação em que os jovens não sejam meros técnicos, mas que possam ser “capazes de produzir, mas também de serem dirigentes, governantes” (GRAMSCI), para tanto se faz necessário uma formação integral, envolvendo todas as áreas do conhecimento, sem sobreposição ou supervalorização de um conhecimento em detrimento do outro.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. *Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CALDART, R. S. et al (org) *Dicionário de Educação do Campo* in CIAVATTA, M. & FRIGOTTO, G. *Trabalho como Princípio Educativo*. SP: Expressão Popular, 2012, p. 750-757.

CIAVATTA, Maria. *Trabalho como Princípio Educativo*. 2009. <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html> (acesso em 23/09/2017, às 8 horas)

CRMB, Projeto Político Pedagógico. 2010.

CRMB. Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. 2017

GT 2 - EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS.

O ATO GNOSIOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS COM ALUNOS DA EAJA: UMA ABORDAGEM PROBLEMATIZADA SOBRE O USO DA MACONHA

Rita de Cássia Balieiro Rodrigues – SME - Goiânia /UFG
rbalieirorodrigues@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre o ato gnosiológico ou ato cognoscente, a partir de um relato de experiência, aproximando-se das ideias de Paulo Freire. Nessa linha de pensamento, todo ato pedagógico precisa ser um ato gnosiológico, ou seja, um processo ensino-aprendizagem no qual educador e educando, ambos, sujeitos cognoscentes, devem estar igualmente envolvidos na construção do conhecimento. Assim, por meio da problematização, da dialogicidade e, tendo como ponto de partida a realidade dos educandos visa-se a construção de um saber sistematizado e significativo sobre certo objeto, com a intenção de chegar à formação de conceitos científicos conforme prevê Vigotsky. Neste relato tomamos como episódios duas aulas de Ciências na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA de uma dada escola municipal de Goiânia. Nessa oportunidade de estudo, alunos que se autodeclararam usuários de maconha e de outras substâncias ilícitas demonstraram ter dúvidas sobre o assunto. Dentro dessa perspectiva, entende-se o ato gnosiológico pode viabilizar uma atuação pedagógica que favoreça a construção de conceitos científicos e oportunize aos alunos o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o tema *Maconha: efeitos, causas e consequências*. Assim, o presente artigo é de cunho teórico-qualitativo e tem como fundamentação teórica: Paulo Freire e Vigotsky.

Palavras-chave: ato gnosiológico, EAJA, uso da maconha, problematização.

Introdução

No atual contexto histórico, a informação chega-nos de forma muito rápida, nos pondo a par de inúmeros fatos que merecem ser analisados e debatidos, podemos dizer que vivemos duas realidades, uma individual, aquela que é inerente ao sujeito e suas particularidades, e a outra, uma realidade virtual, que é ao mesmo tempo social e que tem influenciado bastante os indivíduos em suas escolhas pessoais. Neste momento, cabem-nos alguns questionamentos: a escola pode permanecer alheia a este mundo dúbio, que é ao mesmo tempo individual, social, real e virtual? A escola, mesmo diante de tal contemporaneidade, estaria certa em continuar repetindo temas que se acham vazios de significados para essa geração?

Mesmo após inúmeras inovações teóricas no campo educacional, a maioria dos professores não demonstra preocupação com a realidade dos seus educandos, persistindo no que

Paulo Freire chamou de Educação bancária²⁶. Especialmente, na alfabetização e no Ensino fundamental da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos – EAJA, no município de Goiânia, onde as propostas de Freire são tomadas como referenciais, ainda são recebidas com estranhamento por alguns professores.

Na compreensão de Freire (2013), a libertação tem sempre um caráter coletivo, e é por meio do diálogo e da reflexão-ação que os homens se libertam. As condições históricas estão e estarão em constante processo de transformação.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituído pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos de “domesticação”. (FREIRE, 2013, p. 72).

A educação preconizada por Paulo Freire precisa se estabelecer de maneira diferenciada e solidária desde o primeiro contato entre professor, aluno e objeto de estudo. Por considerar o processo ensino-aprendizagem um momento de exercício intenso de gnose ou “*gnosis*” (do grego – conhecimento), Paulo Freire denominou o ato pedagógico de natureza verdadeiramente libertadora como ato gnosiológico ou cognoscente. Nessa visão, o ato gnosiológico é o processo pedagógico que parte das opiniões que emergem dos alunos – o que o autor chama “*doxa*”, (do grego – opiniões), para só depois de um processo dialógico de construção do conhecimento se chegar a uma visão mais crítica e mais científica do objeto – o “*logos*” (Freire, 1983).

Segundo Paulo Freire (1986), o ato gnosiológico tem dois momentos, o da construção do conhecimento e o de aprofundamento no conhecimento produzido. No entanto, esses momentos não podem ser segregados, caso sejam, corre-se o risco de voltar a ser meramente uma transmissão. Por isso, a relação entre esses dois momentos deve ser estabelecida pelo diálogo. Para Freire (1983), a aprendizagem verdadeira só se dá mediante a comunicação.

Na verdade, muitos entre os que rejeitam a comunicação, que fogem da verdadeira cognoscibilidade, que é co-participada, o fazem precisamente porque, diante de objetos cognoscíveis, não são capazes de assumir a postura cognoscente. Permanecem no domínio da “*doxa*”, fora do qual são meros receptores de textos lidos e não sabidos ou mal sabidos.

Na educação que seja verdadeiramente uma situação gnosiológica, não há, para o educador, um momento em que, sozinho, em sua biblioteca ou em seu laboratório, conheceu, e outro

²⁶ Educação bancária para Paulo Freire é o oposto de educação libertadora. Na educação bancária o conteúdo é “depositado” nos alunos pelo professor de maneira unilateral e opressora, não há dialogicidade nesse tipo de formação.



em que, afastado deste, simplesmente narra, disserta ou expõe o que conheceu. (FREIRE, 1983, p. 55).

A compreensão de que tanto o educando quanto o educador são sujeitos cognoscentes diante do objeto cognoscível é um dos pilares da educação libertadora, que se sustenta por meio do diagnóstico, da problematização, da dialogicidade. Nessa intenção de estabelecer o diálogo em sala de aula, a curiosidade do aluno deve ser sempre alimentada, qualquer pergunta é bem vinda. “A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera “doxa” e o acesso ao “logos”.” (FREIRE, 1983, p. 55). Ou seja, não se avança da simples opinião para o conhecimento propriamente dito. Nesse sentido, não podemos querer que haja uma educação que desconsidere a vida, pois o homem se encontra sempre impregnado pela sua vida.

Para melhor compreender e refletir sobre o ato pedagógico como ato gnosiológico, apresentaremos aqui um breve relato de experiências do cotidiano de aulas de Ciências em uma escola da rede municipal de Goiânia, na modalidade EAJA.

O diagnóstico e a delimitação do tema gerador

O consumo de maconha e de outros tipos de drogas é grande, tanto entre os jovens das escolas públicas quanto nas particulares. Sobretudo, a escola em foco apresentou nos últimos anos, um aumento significativo de usuários de maconha entre os alunos da EAJA. Uma mudança de atitude verificada entre esse grupo foi a falta de reservas em assumir que usam ou usaram algumas das substâncias ilícitas. Essa liberdade de expressão sobre o assunto pode ser um reflexo do debate sobre a legalização da maconha no Brasil. Porém, essa liberdade de expressão, embora positiva, ao mesmo tempo, permite que informações distorcidas cheguem aos adolescentes por fontes não confiáveis, levando-os a minimizarem ou mesmo a desprezarem os riscos da maconha.

Por meio da expressão falada ou escrita, os educandos conseguiram expressar a temática geradora. Temos o que Freire (2013) chamou de “codificação da situação existencial”, que é uma representação da realidade com alguns elementos que se interagem dentro deste fragmento de realidade, no entanto, só por meio da educação problematizadora pretendida é que o educando começa a “descodificação” da situação codificada, esse passo é dado quando os sujeitos começam a fazer uma análise crítica da realidade.

É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.



Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a sua realidade, que é sua práxis. (FREIRE, 2013, p. 136).

Depois de codificada a realidade ou parte da realidade, o professor investigador precisa estar atento, pois com o desenvolver do estudo sobre o tema, a realidade pode ir se modificando. A investigação inicial detecta apenas o ponto de partida para a busca do entendimento da realidade e das relações homem-mundo.

A problematização e o reconhecimento de ser inconcluso: aproximações para o ato gnosiológico

Ao se tratar das relações de aprendizagem, o educador tem sempre duas opções: estuda-se o objeto como uma construção de conhecimento coerente com a realidade dos sujeitos, ou, cria-se um mundo à parte, distante da realidade, no qual o conhecimento sobre o objeto está posto e desconectado. Esta segunda opção desconsidera a complexidade do objeto de estudo, como também a necessidade de libertação dos seres humanos. Já a primeira opção, permite que os homens saiam da condição de “coisa” para se tornarem sujeitos construtores de conhecimento.

O educador que almeja a libertação dos seres humanos precisa ter como meta a abordagem dos temas pela problematização, por meio dos elementos da realidade, tentar aproximações dos saberes do povo com os saberes científicos.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2013, p. 93).

Uma das formas de se conceber a problematização seria por meio do entendimento da teoria dialógica, a qual, diferentemente da teoria da ação antidialógica (Freire, 2013), busca a desmitificação ou o desvelamento da realidade própria dos seres humanos por meio do conhecimento, produzido coletivamente. A teoria dialógica é descrita por Paulo Freire, tendo como características a colaboração, a organização e a síntese cultural. Assim, educadores e educandos, mediatizados pelo objeto de estudo, podem juntos tecer novas compreensões da realidade rumo à conscientização.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com êle, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo que justificar-se na sua transformação. (FREIRE, 1983, p. 36).



A única maneira de problematizar é dando voz aos alunos. Algumas falas significativas sobre o tema “*Maconha: efeitos, causas e consequências*” foram colhidas durante duas aulas de Ciências na escola campo. No quadro a seguir, algumas falas são elencadas junto com possíveis pontos de problematização.

Falas significativas	Problematização
“Eu não uso sempre. Eu comecei usar maconha porque eu ficava sozinho demais quando eu vim pra cá. Meus amigos e meus parentes estavam todos lá. Aí, não tinha nada pra fazer e eu fumava assim no final de semana”. Aluno 01	Usar maconha vai resolver o problema da falta de amigos e de ter o que fazer? Que situações são encontradas pelos jovens que saem de suas cidades para vir buscar trabalho na cidade grande? A solidão e a falta de lazer podem levar os jovens a usar maconha e outras drogas? O que os jovens podem fazer para ocupar o seu tempo com algo saudável? A não inserção do jovem nos grupos sociais faz com que ele busque as drogas? Os jovens usam drogas para melhor se inserirem em um grupo social? Qual é a responsabilidade dos governos em relação à juventude? Há instituições ou outras possibilidades para os jovens sentirem-se acolhidos pela sociedade? Quais são essas?
“Maconha não faz mal, eu tenho saúde. A única coisa é que eu sou muito esquecido. Minha mãe reclama que eu só muito esquecido.” Aluno 02 Qual é professora! O cigarro faz muito mais mal do que a maconha. Aluno 02	Quais são os reais efeitos da maconha no organismo? Quais são os órgãos atingidos pela maconha? Quais são os efeitos do álcool e do cigarro no organismo? Quais são os produtos nocivos que existem na maconha e quais os efeitos reais desses no organismo? O esquecimento é um problema provocado pela maconha? Por que é ruim esquecer as coisas? O que o esquecimento pode provocar?
“Nossa! A maconha. A folha da maconha, ela é linda, né professora?” Aluno 03	As folhas das plantas têm sempre uma mesma forma? Quais são as outras folhas com formato interessante? Qual é a origem da maconha? Qual é o seu nome científico? A maconha teria outras propriedades importantes para o conhecimento do ser humano? Há certa propaganda em torno da legalização da maconha? Poderia ter grupos interessados na legalização da maconha? As informações que recebemos sobre a maconha e

	sobre a legalização de seu uso podem ser tendenciosas para favorecer grupos interessados em comercializá-la?
--	--

	Por que fazem brincos e outros acessórios com o formato da folha de maconha?
--	--

Por meio da escuta sensível e do diálogo é que se estabelece o ato gnosiológico. O professor precisa ter consciência de que não fará nada sozinho. Mas, é imprescindível para o educador ter clareza de onde se quer chegar, na aquisição do conhecimento científico e na tomada de consciência.

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. (FREIRE, 2013, p. 97).

Os alunos, ao longo do processo, tiraram suas dúvidas e suas próprias conclusões e, com isso, a responsabilidade é dividida, portanto, o professor não precisa ter insegurança, mas sim uma postura de humildade perante os educandos e o objeto cognoscente. Isso se dá pela consciência do ser inconcluso, inacabado. Para Paulo Freire (1996), o inacabamento é próprio do ser humano. Aquele que se julga pronto não tem mais nada a aprender, portanto, não se põe como sujeito cognoscente e, conseqüentemente, não considera a educação como um ato gnosiológico.

Na perspectiva problematizadora, além da realidade ser revisitada constantemente, o conhecimento do objeto engloba todas as áreas do saber. No decorrer do ato gnosiológico os alunos relataram espontaneamente suas experiências, possíveis soluções e possibilidades de enfrentar o problema, relataram suas recaídas ao uso de drogas mais fortes, seus efeitos. Assim, o universo temático foi devolvido não como saber pronto, mas como um conhecimento em construção e submetido a novos olhares: “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação aos homens de quem recebeu.” (FREIRE, 2013, p. 142).

No desenvolver das discussões, alguns alunos perceberem os fatores que os levaram a consumir drogas. Seriam tais fatores de natureza social, política, econômica, ou teriam causas individuais, tais como: tristeza, solidão etc.?

A importância da curiosidade dos educandos, da pergunta e do objeto cognoscível como mediatizador no ato gnosiológico



A curiosidade é a melhor postura que se pode ter diante de um objeto cognoscente. Paulo Freire reforça a importância da curiosidade em diversos trechos de suas obras. Mas, especialmente no livro: *Por uma pedagogia da pergunta* (1998), em seu diálogo com Antonio Faundez, Freire fala da importância do ato de perguntar, esclarecendo como o educador deve aproveitar esse momento riquíssimo, pois é quando o educando começa a compreender a estreita relação entre ação e reflexão, adquirindo autonomia no pensar e no agir.

Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha, do ato de perguntar, de maneira nenhuma tornam a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta a explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. (FREIRE, FAUNDEZ, 1998, p. 26).

Conduzir uma reflexão a partir de uma pergunta é uma forma de valorizar a curiosidade, os interesses do educando e sua individualidade. Não permitir que a repetição mecânica de conceitos tome a cena nesse momento singular do aprendizado é fundamental para que ocorra o ato gnosiológico. Assente nesses mesmos princípios de defesa da pergunta, Vigotsky (2010) faz referências ao **interesse** como base do desenvolvimento e do aprendizado. Esse autor, além de referir-se à ligação íntima que deve haver entre os estudos e a realidade vivida pelo educando, ele também coloca que para que o interesse seja psicologicamente bem elaborado no processo de aprendizagem, este deve ser acrescido de novos elementos. “Aqui se incluem a fusão dos estudos com a vida e a exigência de que cada conhecimento novamente comunicado se incorpore ao conhecimento já conhecido e esclareça ao aluno alguma coisa nova.” (VIGOTSKI, 2010, p. 115-116).

Essa maneira de aproveitar a pergunta acerca de algum objeto de conhecimento com base na dialogicidade e na problematização faz com que, naturalmente, o educando chegue a um nível de consciência mais elaborado e mais crítico. Vigotsky (2000) identifica a tomada de consciência como base para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que incluem a memória, a imaginação, a criatividade e, especialmente, a atenção e atitude volitiva, haja vista que esta é a função psíquica que se encontra diretamente ligada à ação. No pensamento desse autor:

[...] o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um processo complexo e uno; a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica na idade escolar. (VIGOTSKY, 2000, p. 326).



A estreita ligação entre a tomada de consciência e o desenvolvimento da atitude arbitrária está em consonância com as ideias de Freire sobre reflexão-ação. Entretanto, de acordo com Pereira (2010), a conscientização vai além da simples tomada de consciência. Segundo a autora, a conscientização dita por Paulo Freire é um avanço do homem em seu processo de humanização.

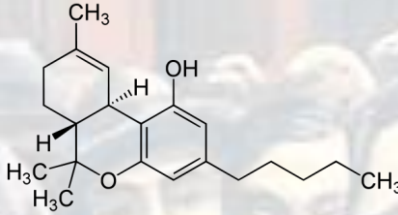
Conscientização é definida como uma exigência humana, um aprofundamento da tomada de consciência, um caminho para que a curiosidade epistemológica se faça presente e que se dá em seres humanos concretos, situados e que agem em estruturas sociais, junto a outros seres humanos, o que significa dizer que todo processo de conscientização é sempre um processo de inter-conscientização. (PEREIRA, 2010, p. 101).

Diante do que vem sendo colocado, podemos verificar que a valorização da pergunta, dos interesses dos alunos e da dialogicidade são elementos-chave para a construção de um verdadeiro ato gnosiológico. Assim, em torno do objeto cognoscível se constrói um conhecimento que pretende ser sólido e significativo para os educandos. Paulo Freire aponta em diversos momentos o objeto cognoscível como mediatizador na situação de aprendizado legítima. Segundo FREIRE (1985, p. 33): Deve-se partir da realidade, utilizar o conceito como mediador, para retornar à realidade; e, nesse ciclo de realidade-conceito-realidade, o conceito pode e deve ser transformado se é capaz de nos entregar a realidade tal qual ela se nos mostra [...].

Desse modo, Paulo Freire demonstra o quanto o conceito não é o fim, mas o meio pelo qual se processa o aprendizado e se transforma a realidade dos seres humanos. Outra importante observação é que no ato gnosiológico o educador também é um sujeito cognoscente e produtor de novas verdades a partir do amadurecimento que se alcança na relação com o saber e com os educandos.

Por meio da realidade dos educandos da EAJA quanto ao uso da maconha, pode-se conduzir o estudo de diversos conceitos de Química, de Biologia e de outras áreas do conhecimento. O quadro a seguir mostra alguns conceitos trabalhados nas aulas de Ciências nessa perspectiva.

Maconha: efeitos, causas e consequências	
Assuntos	Alguns temas a serem trabalhados
A planta – Cannabis sativa	Classificação das plantas, propriedades medicinais, propriedades psicoativas, nomes científicos, tipo de folha, uso da planta para fins médicos etc.

<p>A molécula do delta-9-tetraidrocanabinol (THC)</p> 	<p>Definição de substância e molécula, as ligações carbônicas, comparação com outros alcaloides, tipos de ligações, representação estrutural de uma molécula etc.</p>
<p>Ação do THC</p>	<p>Definição de neurônios, neurotransmissores, áreas do cérebro afetadas pelo THC, como age a maconha no cérebro.</p>
<p>A maconha e outras drogas</p>	<p>A semelhança na ação dos alcaloides no organismo, a maconha como porta de entrada para uso de outras drogas, outras substâncias presentes no cigarro de maconha.</p>
<p>Uso terapêutico da <i>Cannabis sativa</i></p>	<p>A responsabilidade médica, a importância da pesquisa fitoterápica, o uso medicamentoso do canabidiol.</p>

Segundo Freire (2013, p. 7): A consciência é essa misteriosa e contraditória condição que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes. Com isso, pretende-se que o educando que participe intensamente do ciclo gnosiológico desse objeto, tenha a liberdade de uma escolha mais consciente pelo uso ou não dessa droga.

Santos (2011) faz uma importante chamada de atenção sobre a necessidade de se formar um novo senso comum, no sentido de se ter a aproximação das pessoas dos possíveis benefícios da produção dos saberes científicos. Ele distingue o conhecimento em dois tipos; o conhecimento regulação e o conhecimento emancipatório, nesse sentido, enquanto o primeiro faz a trajetória do caos à ordenação científica por meio de leis e teorias; o segundo, suplanta as necessidades da lógica mercadológica, mostrando que o conhecimento está para servir à solidariedade.

É esta a situação em que nos encontramos e é dela que urge sair. E o caminho não pode ser senão o de reavaliar o conhecimento-emancipação e conceder-lhe a primazia sobre o conhecimento-regulação. Isto implica, por um lado, que se transforme a solidariedade na forma hegemônica de saber e, por outro, que se aceite um certo nível de caos [...]. (SANTOS, 2011, p. 79).

Vemos o quanto esse pensamento volta-se aos sujeitos como construtores de sua própria história, apontando para mudanças comportamentais, ideológicas e epistemológicas do homem

perante os saberes. Com esta maneira de ver, podemos pela reflexão-ação, nos tornarmos sujeitos ativos diante do mundo que se pretende conhecer.

Considerações finais

O público da EAJA, diante das jornadas esgotantes de trabalho, falta de lazer, desemprego, baixos salários e a exclusão social entre outros conflitos da sociedade do consumo, merece um ensino contextualizado, crítico e coerente com a realidade, caso contrário, não vale a pena ir à escola. Durante as aulas, os alunos interagiram entre si e com a professora, demonstraram interesse pelo tema, alguns relatos mostraram que houve certa reflexão sobre alguns sintomas da maconha que poderiam não ser tão bons. Por exemplo, a perda momentânea da autocritica, decorrente do uso da maconha, antes não era visto pelos alunos como um sintoma, mas um ato de coragem. Na oportunidade de dialogar sobre isso, os alunos descreveram situações nas quais os agravantes de um sintoma desta natureza poderiam trazer problemas para a pessoa. Mesmo diante do sucesso desse tipo de aula como ato gnosiológico, não temos a visão ingênua de que os alunos usuários saiam dali para nunca mais usarem a droga, no entanto, a essência da escola como instituição na qual se veicula conhecimento científico e pensamento crítico se é preservada e os alunos são levados a refletir sobre o assunto.

Diante de um mundo tão dinâmico, os professores não podem ter um papel alheio à vida, com o risco de não atuarem da maneira precisa na formação do aluno. Por isso, é importante termos como meta uma prática libertadora, fazendo das nossas aulas verdadeiros atos gnosiológicos, nos quais se parta da realidade para a reflexão e que volte a ação e à reflexão num processo contínuo e progressivo.

Referências bibliográficas

- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. e FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. e SHOR, I. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- PEREIRA, S. M. B. *O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire – ensinar como uma aventura criadora.* Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10045/1/SandraMBP_TESE.pdf>acesso em 25/06/2014.
- SANTOS, B. de S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V. 1. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.* 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKY, L. S. *Psicologia Pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GT 2 - TRABALHO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

MOVIMENTOS SOCIAIS NA FRENTE DA EXPANSÃO FUNDIÁRIA NO BRASIL

José Paulo Pietrafesa - FE/UFG

Jppietrafesa@gmail.com

Amone Inácia Alves - FE/UFG

amoneinacia@gmail.com

Pedro Araújo Pietrafesa

pedroaraujo@gmail.com

Resumo

O presente texto advém da pesquisa em curso, cujo objetivo é descrever a memória camponesa, mostrando os casos de violência contra camponeses do período que vai da ditadura até o processo de redemocratização brasileira. O Brasil entrou no século XXI com grandes dívidas a serem pagas do século XIX. Uma das maiores, senão a maior, é a questão fundiária, que tem sido paga ao custo da violência deferida à classe trabalhadora sem terras. O espaço rural brasileiro vive cotidianamente o palco de conflitos permanentes engendrados pela expansão do capital, do agronegócio e dos interesses de grandes grupos econômicos. Na metade do século XIX (1850) a elite agrária apresentou ao país a “Lei de Terra”, inviabilizando acesso a este meio de produção à população despossuída de renda, dinheiro ou riqueza. Trinta e oito anos depois (1888) parcela significativa da população “ganhou” o induto, a “abolição da escravatura”, ou para sermos mais precisos, ganharam a liberdade para serem trabalhadores e não possuidores. Neste excerto, discutiremos como se deu a expansão fundiária no Brasil, abordando as contradições e dilemas vividos no processo de constituição dessa questão, bem como a reação dos movimentos sociais a todo esse processo da chamada fronteira agrícola.

Introdução

Iniciamos o ano de 2013 (rompendo a primeira década do século XXI), passados 163 anos da lei de Terra, com a notícia que o congresso nacional editou a lei 12.850, que tipifica as “organizações criminosas” no país. Com esta lei qualquer “ação coletiva” (VAKALOULIS, 2000) que afronte a ordem social (leia-se propriedade) poderá sofrer processos judiciais e, seus participantes serem presos. Fato, aliás, que ocorreu em alguns estados do Brasil. Para citar apenas um exemplo, em 2016 três camponeses e um geógrafo foram presos no Estado de Goiás. Primeiro crime: ocupar terras, serem despejados e criarem um acampamento com o nome de Padre Jósimo na região Sudoeste do Estado. Segundo crime: pertencer a uma organização de caráter popular, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desenvolve ações coletivas buscando a ocupação de terras desocupadas. Ou seja, eles não têm renda, dinheiro ou riqueza! Não podem ter acesso a um meio de produção. Não podem ter a liberdade de conflituarem com o capital para ter acesso a trabalho. E, menos ainda, participarem de movimentos que possam conferir-lhes consciência nas condições de sujeitos históricos coletivos. Efetivamente temos que revolver os problemas fundiários do século XIX.

Este estudo apresentou informações sobre o percurso dos conflitos agrários existentes no Brasil a partir dos anos de 1940, que colocaram na centralidade política-ideológica as

forças existentes neste espaço. Dois caminhos foram percorridos. a) Divisão social do trabalho (MÉSZÁROS, 2004) no espaço rural com a expansão do latifúndio, transformando terra de trabalho em terra de negócio, abrindo uma sequência de conflitos com camponeses. Nesse primeiro caminho se refletiu sobre a perspectiva histórica dos movimentos sociais e sua relação com a construção de uma memória dos conflitos. b) O segundo caminho percorrido refere-se a análise de dados levantados e organizados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) em seu Centro de Documentação “Dom Tomás Balduino” que identificou conflitos agrários no Brasil desde o ano de 1985 (e neste estudo em especial, se priorizou os conflitos que a CPT qualificou como “ocupação de terras” e “acampamentos”).

Mostraremos nesse texto como se deu a ofensiva dos movimentos frente à expansão do capital agrário no Brasil.

1. Terra de trabalho, terra de negócio: a expansão do capital

O desenvolvimento econômico e político do Brasil estão estruturados por um forte traço rural. O controle dos espaços rurais deram origem à estrutura latifundiária e monocultora que remonta a relação senhor-escravo e também originaram a travessia para relações capital-trabalho no decorrer do século XX (ALVES, A.I., 2010). Consolidou-se a centralidade da propriedade fundiária no cenário socioeconômico e político brasileiro (PRADO Jr, 1979). Por sua vez estes traços de domínio no uso e posse da terra foram palco de enfrentamentos do capital em expansão frente aos camponeses posseiros nestes espaços, ou ainda entre o mesmo capital e as populações extorquidas das terras no processo de expansão (MARTINS, 1986). Essas disputas podem ser consideradas ações políticas que colocam em evidência as diferenças, distorções e concentração de riquezas na sociedade civil, além de estabelecer conflitos ideológicos colocando, na ordem do dia, consolidação de hegemonias ou suas possíveis rupturas.

Neste cenário, pelo menos três atores sociais entraram em conflitos pelo uso e pela posse da terra no Brasil, disputando, no espaço rural, hegemonias. Os camponeses (suas organizações próprias e aliadas), o Estado (suas estruturas burocráticas/legais e alianças de classe) e, o capital agrário (suas organizações próprias e aliadas). Os conflitos se intensificaram a partir da década de 1960, período em que alguns estudiosos do tema avaliaram a questão fundiária e a reforma agrária de maneira distinta. Estes atores sociais se “encontraram” durante os anos de 1930 a 1960, no processo das grandes movimentações populacionais, para uma nova redefinição da divisão do trabalho no Brasil.

A “Marcha para o Oeste” (LENHARO, 1986), é a referência nessa engrenagem de ocupação espacial nos estados da região Centro-Oeste do Brasil (Goiás e Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), uma vez que está relacionada à ampliação quantitativa da população e também, da modernização dos sistemas agropecuários nestes Estados, inclusive abrindo caminhos para a ocupação da região amazônica, a chamada nova “fronteira agrícola”. Foi planejada durante a ditadura do Estado Novo, no Governo Getúlio Vargas, a partir de 1938. Ele encontrou nos “espaços vazios” do Centro-Oeste a solução para alguns problemas de caráter social que o pressionava. De um lado os camponeses do Sul do Brasil (por exemplo, do estado do Paraná, com o esgotamento das áreas de expansão agrícola) reivindicavam Reforma Agrária e mais espaço para trabalhar a terra, de outro lado os retirantes do Nordeste fugiam da seca e da cerca também pressionavam o governo.

A partir da década de 1950, a construção de Brasília, consolidou essa “marcha” ao mesmo tempo em que contribuiu para a atração de contingentes populacionais em direção ao Centro-Oeste (Goiás e Mato Grosso transformaram-se em produtores de alimentos para os operários da construção civil da nova Capital Federal). Anteriormente, a construção da estrada de Ferro São Paulo- Goiás, e da cidade de Goiânia, para sediar a nova capital do Estado, no início da década de 1930, também contribuiu no crescimento populacional da Região.

Num segundo momento desta “Marcha” os investimentos governamentais para a criação de redes de transporte e armazenagem foi de vital importância, assim como o desenvolvimento de pesquisas agropecuárias e a concessão de crédito agrícola subsidiado, foram decisivos na implantação dos projetos de colonização e desenvolvimento da agricultura intensiva na Região, a partir da década de 1960 (PIETRAFESA, 2002; CAMPOS, 2012), que pode ser identificado como segundo ciclo migratório para a região. “O Estado se projetava como o elemento dotado de poder de representação, na medida em que buscava promover tanto a expansão territorial quanto à integração de regiões isoladas do sertão com o litoral ‘moderno e civilizado’” (SILVA, 2004). O projeto de ocupação do Oeste não se limitava a ocupação geográfica da fronteira, mas em fazer dessas áreas, então ocupadas, parte efetiva e produtiva do território e da nação brasileira, com o controle de dois atores sociais: capital agrário e Estado como um bloco coeso.

Destaca-se nesta ampliação da fronteira agrícola na região Centro-Oeste a possibilidade de valorização de suas terras, principalmente impulsionadas pela abertura das lavouras de arroz e pastagem, além de ter uma topografia relativamente plana. Como os preços existentes antes das



décadas de 1960 e 1970 eram extremamente baixos, isso incentivava a migração de populações sulistas para a região. Mesmo as áreas mais remotas dos Estados componentes da região (Mato Grosso e Goiás) constituíram atração para investimentos ligados à expansão capitalista no campo. Conforme Estevam (1998) a partir da criação da Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) (década de 1960) foram observados vários “corredores” de desenvolvimento na região do Centro-Oeste brasileiro, fator reforçado também pela criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Estes corredores estavam se caracterizando a partir da produção de grãos (soja, arroz), mas também incorporou a extensão das lavouras de cana e abertura das Usinas e Destilarias de álcool e açúcar (ESTAVAM, 1998). A década de 1960 marca uma grande flutuação no crescimento populacional da região Centro-Oeste do Brasil. Inaugurado um segundo ciclo migratório, que podemos denominar a uma “2ª Marcha para o Oeste” (PIETRAFESA; PEREIRA FILHO, 2007).

Este fenômeno, coordenado pela sociedade política (na sua versão estatal) e sociedade civil (na sua versão capital agrário), consolidou um bloco de controle e coerção que deram a sustentação necessária para que a divisão do trabalho regional no Brasil consolidasse. Ao mesmo tempo em que fortaleceu o setor agrário nacional na região. O Centro-Oeste do Brasil transformou-se no “celeiro” nacional. Exportar alimentos, importar produtos industrializados.

Para Ianni (2004) este é um dos períodos em que ocorrem transformações nas relações entre o capital agrário e o “mercado de trabalho assalariado”. Consolidou-se o trânsito do “antigo camponês” ao novo assalariado sem terra, o boia fria. A partir dos anos de 1970, Martins (1980) identificou a transformação da propriedade rural de terra de trabalho para terra de negócios, fator que ampliou consideravelmente os conflitos agrários em áreas de fronteiras.

Se de um lado o espaço rural brasileiro ardia em transformações econômicas e políticas de Estado, voltada ao desenvolvimento do capital agrário e industrial (obtenção da renda diferencial I e também consolidação de um novo bloco de controle, coesão e coerção, formado pelo capital agrário e pelo Estado), de outro os camponeses reagiam das mais variadas formas, fervilhando conflitos nestes espaços. Entre os anos de 1950-1960 um conjunto de conflitos movimentou o mundo rural brasileiro colocando em questão o bloco hegemônico.

O conjunto dos processos econômicos e sociais transformaram algumas sub-regiões em locais com graus de conflitos acentuados, entre as décadas de 1940 a 1960 destacaram-se dois grandes enfrentamentos entre os setores do capital expansionista (apoiado pelo Estado Brasileiro) e



comunidades de camponeses. Foram conflitos que se iniciaram após um longo processo de criação de Ligas Camponesas no período.

A retomada da organização Sindical no Brasil, nos espaços rurais, se consolidou no pós-golpe de 1964. No caso específico do estado de Goiás, concomitantemente à “segunda marcha para Oeste”, com o início das atividades de vários STR, dando origem à fundação de Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Goiás (FETAEG) em 1967. Sua direção, porém, ficou a cargo de um representante dos latifundiários, o que legou um grupo de dirigentes sindicais a criarem a Oposição Sindical dos Trabalhadores Rurais de Goiás (OSTR) no início dos anos de 1970. Durante esta década criaram-se STR vinculados às duas correntes e uma longa disputa se travou até a retomada da Federação pelos seus legítimos representantes (os camponeses), no início dos anos de 1980 (SILVA, 2001, 2003). Capital agrário e suas agruras com o trabalho não se separam. Um chega, o outro conflita ou vice-versa.

Somado a estes movimentos a década de 1980 marcou também a criação de outros tipos de movimentos sociais no espaço rural. O Movimento dos trabalhadores rurais sem terras (MST) e suas variantes como o Movimento de Pequenos Agricultores, o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), formam três exemplos da explosão de organizações que surgiram no período, como que se assistíssemos uma “revanche camponesa” (PESSOA, 1999), pós 1964.

A origem dos conflitos está na forma como o Estado promoveu a ofensiva contra os trabalhadores assalariados do campo e os camponeses, visando: a) consolidar a modernização conservadora do espaço rural brasileiro; b) consolidar a divisão social do trabalho no Brasil; e c) consolidar a hegemonia do setor agropecuária na economia e no poder central nacional. Cada uma destas facetas (claro que ainda existem muitas outras) encontra na sua história um contraponto hegemônico. Se a memória dos fatos históricos está adormecida ou foram ocultadas, as necessidades básicas do ser humano não estão. Existe muita terra, existem espaços não sendo utilizados pela força de trabalho, então ... o conflito. Em trinta anos de levantamentos a CPT, em seu setor de documentação identificou, com nomes das pessoas, local do conflito (por Estado e por Município); nome de áreas em disputas e motivos dos crimes uma longa lista que atingiu as astronômicas cifras de 1723 casos de assassinatos de camponeses, indígenas, dirigentes de movimentos sociais, dirigentes de com unidades tradicionais, assessores que de alguma forma apoiavam as reivindicações dos movimentos sociais organizados.



Este número, por si só, identifica que as questões de posse, uso e divisão do trabalho nos espaços rurais continuam tendo centralidade político-ideologia proporcional ao tamanho da dívida do Estado brasileiro com os camponeses. Aquela identifica no início deste estudo. Estamos cada vez mais próximos do século XVIII.

O setor do capital agrário hegemônico deu suporte legislativo ao golpe de Estado (civil-militar entre 1964-1985), e este, por sua vez foi agenciador financeiro da modernização conservadora do espaço rural nacional (aprimorou as relações capital – trabalho no campo), facilitou a política de crédito rural subsidiado, abundante e renovável, utilizando-se dos bancos oficiais (Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil, além dos Bancos estaduais). As alianças de classe com a gestão do Estado sustentaram situações em que “[...] quanto mais terra tivesse o proprietário, mais crédito recebia e mais terra podia comprar”. (BRUNO, 1995).

Resultado desta aliança foi percebido no esfriamento de conflitos rurais mediante repressão estatal e abertura de políticas assistenciais. Exemplo deste enfrentamento de classes sociais foi extinção das Ligas Camponesas através de repressão aberta executada pelo Estado (um dos muitos exemplo foi o caso de Trombas e Formoso em Goiás) e, incentivo à criação de Sindicato de Trabalhadores Rurais para desenvolver assistencialismo na área de saúde e de previdência social aos trabalhadores rurais.

Entre os anos de 1964 a 1985, vinte e cinco anos de ditadura civil-militar, foram assentadas apenas 77,4 mil famílias em áreas rurais. Porém a área foi muito extensiva, 13,8 milhões de hectares (média de 178,8 hectares por assentado). Esta política perdurou até o governo de Itamar Franco (1994), quando o Estado brasileiro assentou apenas 140,5 mil famílias em uma área de 7,8 milhões de hectares (média de 55,4 hectares por assentado) entre os anos de 1985 a 1994 (IBGE, 2015). Em dez anos assentou-se quase o dobro de famílias, porém em menos da metade da área. Ou seja, a política de reforma agrária estatal continuou frágil, inexpressiva e sem atender às demandas dos camponeses. (PIETRAFESA, 2016) Com o processo de redemocratização do Brasil, a partir de 1985, precisamente, com espaços mais acessíveis aos movimentos sociais, houve forte pressão de camponeses para que o Estado realizasse e ampliasse sua intervenção nos conflitos sociais, implementando assentamentos em áreas ocupadas ou para famílias acampadas.

Se a centralidade da lógica capitalista flutuou do controle do sistema de produção (industrial-agropecuário) para o controle financeiro das relações sociais e a globalização do



trabalho, no caso brasileiro as disputar por terra de trabalho e terra de negócio (MARTINS, 1986) continuaram como nunca, central para milhões de nativos.

Pode-se afirmar, neste panorama, a permanente disputa entre camponeses e o capital agrário, mediada pelo Estado. A latência dos conflitos e sua persistência histórica (como que uma memória das dívidas do século XIX) de um lado e, a manutenção da estrutura fundiária (como que um “eterno” presente) de outro é apenas um dos aspectos da disputa por poder nas esferas sociais e políticas. Os números de conflitos no período 2003-2016 (governos do Presidente Lula e da Presidenta Dilma), por exemplo, são significativamente superiores a anteriores período histórico do Brasil, perdendo apenas nos anos de 2016 e 2017 (golpe parlamentar que destituiu a presidenta Dilma do cargo e devolveu o governo federal ao bloco dominante anterior à 2003). Apesar da morosidade do Estado (cumpridor de seus pactos e alianças de classes) em atender demandas dos camponeses, percebeu-se que em situações institucionais, democrática liberal, pouco mais efetiva, os avanços dos movimentos sociais, também ocorreram.

A partir das novas configurações do capital agropecuário e sua agroestratégia de expansão, percebem-se as ações e reações dos movimentos sociais na atual conjuntura. Os conflitos por controle, coesão e coerção social acontecem nas mais diversas configurações, e no caso dos enfrentamentos de classes em espaços rurais envolvem nações indígenas que buscam demarcar suas terras, ou ainda, retomar áreas ocupadas ilegalmente por latifundiários, não somente em áreas de expansão das empresas capitalistas realizadas nas décadas de 1960-1980, como as identificadas por Martins (1986), mas também nas duas primeiras décadas do século XXI. Envolvem, ainda, comunidades quilombolas que reivindicam a legalização de suas áreas e seus direitos culturais respeitados, como que retomando suas memórias; agricultores sem terra ocupam áreas legalmente constituídas, que não cumprem sua função social e, ainda, comunidades rurais reivindicam políticas públicas (ALVES, A.I., 2010 e SAUER; ALMEIDA, 2011).

O conflito agrário se efetiva quando um movimento propõe novas e distintas formas de produzir o espaço e os saberes desses espaços, diferentes da racionalidade do capital frente à natureza e aos trabalhadores. Esses movimentos buscam a realização do trabalho humano e dos bens produzidos por esse trabalho (FOSTER, 2005). As formas de ação dos movimentos entram em choque com as seculares estruturas latifundiárias e com o Estado.

Considerações finais



Analisar a questão agrária brasileira requer um olhar cuidadoso sobre os conflitos do campo. Conforme pode ser visto, a expansão do latifúndio transformou a terra de trabalho em espaço de negócio, expulsando os trabalhadores de suas terras, gerando embates entre trabalhadores e fazendeiros, em conflitos marcados pela extrema violência, como pôde ser constatado nos dados apresentados pela CPT no escopo desse texto.

Tanto na conjuntura que antecedeu ao golpe militar - entre 1946 e 1964 - o regime democrático não assegurava os direitos de cidadania aos camponeses e reprimia suas lutas e organizações, como entre 1964 e 1985, a ditadura civil-militar suprimiu as liberdades democráticas de camponeses que foram perseguidos, agredidos, torturados e mortos.

Estudos ressaltam a dificuldade de se comprovar a responsabilidade do Estado por muitos crimes e violações, pois a tendência é atribuir responsabilidades apenas a agentes privados. No texto mostramos que avançam os conflitos no campo, o número de trabalhadores atingidos pela truculência do Estado, representante do empresariado.

Existem componentes de aproximação entre as realidades socioeconômicas no que se refere a história do desenvolvimento agrário e destes com os conflitos sociais ocorridos neste contexto. A influência de “marchas” e deslocamentos populacionais mudaram as conformações locais, transformando a posse e o uso da terra, de um sentido de produção e subsistência para a extração da renda fundiária segundo os interesses do capital. A frente pioneira que se iniciou, tanto no Paraná, como em Goiás e no Mato Grosso a partir dos anos de 1940, mediante um forte processo de industrialização do Sudeste do país, transformou os dois Estados em fornecedores de produtos agropecuários para abastecimento alimentar das populações urbanas crescentes e, ao mesmo tempo gerou uma constante galeria de conflitos.

No Brasil existe uma estrutura fundiária concentrada, elemento central da formação de hegemonias fomentadora de oligarquias rurais pouco propensas a aceitarem políticas de reforma agrária condizentes com as demandas dos camponeses. Esta mesma oligarquia, além de concentrar a propriedade e o uso da terra, passou a controlar o sistema de produção para além das pastagens e lavouras de alimentos, tornando-se detentores de outros sistemas de produção (por exemplo, as atividades sucroalcooleiras, energéticas, entre outras). Este setor blindou a distribuição de renda no espaço rural, criando uma camada de “camponeses pobres”, constantes lutadores pela reforma agrária.

Os casos de violações dos direitos de camponeses também dizem respeito aos processos de *intervenção política* nas estruturas sindicais de representação dos trabalhadores do campo, no período pós-64. Além de prisões, perseguições, torturas e exílio forçado de lideranças camponesas, o Estado tem sido profícuo na intimidação de trabalhadores que lutam entrincheirados contra a expansão do capital, da retirada de direitos e do aumento das fronteiras agrícolas, que os expulsam de suas terras e os alijam do direito ao trabalho.

Referências bibliográfica

- ALVES, A. I. Quem deu à luz: A formação de trabalhadores rurais pela CPT. Tese defendida pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Linha Trabalho, Educação e Movimentos Sociais. FE/UFG. Goiânia, 2010.
- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramscia Laclau e Mouffe. In.: **Revista Lua Nova**, n. 80. p. 71-96. São Paulo, 2010
- BERNSTEIN, H. **Dinâmicas de classe da mudança agrária**. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU). Série estudos Camponeses e Mudanças Agrárias da ICAS. 2011.
- BRUNO, Regina. O Estatuto da Terra: entre a conciliação e o confronto. In.: **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, 5, novembro 1995: 5-31. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/viewFile/80/76> Acesso em 12 ago 2014.
- CAMPOS, Francisco Itami. **Questões Agrárias: Bases sociais da Política Goiana**. Editora Kelps, Goiânia, 2012.
- _____. **Coronelismo em Goiás**. Ed. UFG, Goiânia – GO, 1983.
- FERNANDES, B. M. et. al (Org.) **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas**. Vol. 1. O campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, 2009.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.
- _____. **Concepção dialética da história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- _____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.
- GUIMARAES, M. T. C. **Formas de organização camponesa em Goiás (1954-1964)**. 2. ed. – Goiânia: Editora UFG, 2014.
- IANNI, Octávio. **Origens agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMAR AGRÁRIA (INCRA). Reforma Agrária: Compromisso de todos. Presidência da República. Brasília – 1997. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/outras-publicacoes/compromisso_de_todos_-_governo_fernando_henrique_cardoso.pdf Acesso em 25 jul. 2015.
- JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio**, Tradução de Maria Elisa Cevasco, 2 ed., 3 impressão, São Paulo: Editora Ática, 2002.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de lademocracia**. Madrid. Editora Siglo XXI. 1987.
- LENHARO, A. **A Sacralização da Política**, 2. ed., Ed. Papyrus, Campinas – SP, 1986.
- MAIA. C. L. Os donos da terra: a disputa pela propriedade e pelo destino da fronteira – a luta dos posseiros em trombas e formoso 1950/1960. **Tese de Doutorado** (2008). Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, 2008;
- MARTINS, J. de S. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996.
- _____. **Não há terra para Plantar neste verão**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1986.

MÉSZÁROS, I. A revolução social e a divisão do trabalho. In.: _____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

PESSOA, Jadir de Moraes. **A revanche camponesa**. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

PIETRAFESA, J. P. A grande travessia. Agricultura familiar e qualidade de vida. 235 f. **Tese**. 2002. (Doutorado) – Universidade de Brasília. Departamento de Sociologia. Brasília, 2002.

PIETRAFESA, J. P. e SILVA FILHO, A. P. The rurality and development model in Center-West region of Brazil: One brief diagnosis. In.: **Anais do Congreso Internacional sobre Desarrollo, Medio Ambiente y Recursos Naturales: sostenibilidad a Múltiples Niveles y Escalas. Volumen III / Volume III. 11-13 julio / July 2007. Cochabamba, Bolivia.** Editado por / Edited by: Jan Feyen, Luis F. Aguirre, Mónica Moraes R. Publicación de la / Publication of the Universidad Mayor de San Simón.

PRADO Jr. Caio. **Evolução Política do Brasil**, Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1975.

_____. **A Questão Agrária**, Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1979.

SAUER, S. A terra por uma cédula: estudo sobre a “reforma agrária de mercado”. In.: MARTINS, Mônica Dias. **O Banco Mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. Editora Viramundo, São Paulo, 2004.

SAUER, S.; ALMEIDA, W. (org.). **Terras e territórios na Amazônia: demandas, desafios e perspectivas**. Brasília: Editora da UnB, 2011. p. 411-422.

SILVA, S. D. **O sentido da Brasilidade e a questão regional**. Dissertação de mestrado, 2004. Departamento de História. Universidade Federal de Goiás, 2004.

VAKALOULIS, M. Antagonismo social y acción colectiva. In.: **Revista Debates Teóricos**. Chile. 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal2/debates.pdf>

GT 2 – EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

RACISMO E FRACASSO ESCOLAR: DISCUSSÕES SOBRE OS CONCEITOS IMPLÍCITOS

Tatianny Alves Mendes²⁷
tatymendes5994@gmail.com

Resumo

A partir da temática sobre o *racismo e fracasso escolar*, o presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema racismo e o fracasso escolar dos alunos negros. Busca-se compreender porque um certo grupo de alunos está mais propenso a ser reprovado na instituição escolar do que outros, considerando a condição do negro nessa sociedade que se diz diversificada. Entende-se que o preconceito existente em nosso país, que prega a democracia racial e a harmonização entre as raças, exclui e nega direitos básicos de qualidade para uma parcela da sociedade. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se referências como Schucman (2010); Nunes (2010); Sant’Ana (2005); Reis (2009); Geraldo; Almeida (2015) que falam de como os sujeitos negros se tornam vítimas da sociedade, muitas vezes de forma tão sutil que nem percebem que não lhe são oferecidas as mesmas oportunidades que são oferecidas a outros. Este estudo objetiva colaborar com a literatura acadêmica sobre esse assunto, que não é muito debatido no cotidiano da escola, por se negar sua existência em nossa sociedade, em que brancos e negros vivem num sistema de meritocracia. Visa também contribuir para a formação de profissionais da educação menos injustos e mais esclarecidos sobre o que seja o racismo e o preconceito.

Palavras-chaves: Racismo; Fracasso Escolar; Preconceito; Sociedade Brasileira.

Este trabalho objetivou estudar a temática do fracasso escolar que se expressa na trajetória de escolarização de estudantes negros, especialmente em relação aos processos de reprovação, repetência e abandono escolar no âmbito da educação básica. Trata-se de compreender, em estudo inicial, o porquê de os alunos negros fracassarem na escola mais do que os alunos brancos. No Brasil, devido ao mito da democracia racial, existe um racismo sutil em que, efetivamente, os negros sofrem na “pele” diferentes processos de exclusão.

A escolha do tema deste trabalho origina-se de estudos realizados no âmbito da Iniciação Científica em que a autora estudou sobre as ações afirmativas na Educação Superior, constatando que em relação à educação escolar, as oportunidades não são iguais para todos, questionando a ideia de meritocracia que, ao se pensar a desigualdade existente no Brasil, torna-se quase impossível de se manter. Com a finalidade de equalizar tais oportunidades, as ações afirmativas surgiram como forma de “compensar” as discriminações sofridas por grupos minoritários excluídos historicamente como mulheres, negros, homossexuais e deficientes. Em

²⁷ Pedagoga e profissional da educação básica, mais especificamente na educação infantil.



relação aos negros, de acordo com Moehlecke (2002), o movimento negro foi forte e atuante quanto a exigir do Estado (Poder público) uma postura mais ativa, organizando em 1995 a Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e pela vida, que teve grande repercussão e contribuiu para que fossem revistas políticas públicas para a população negra, criando, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que propôs medidas protetivas como garantir o sistema de cotas para negros no ensino superior, a criminalização do racismo, etc.

Em relação à compreensão do que seria uma ação afirmativa, Moehlecke (2002) traz várias definições, incluindo a de Guimarães (1997, p. 233), para a qual são ações que consistem em “promover privilégios de acesso a meios fundamentais, educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”. Piovesan (2008), da área jurídica, reflete sobre a igualdade formal e indica os limites da afirmativa de que todos são iguais perante a lei, desconsiderando as especificidades de cada sujeito e do seu meio. Assim a autora destaca que “As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório – mas também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade” (PIOVESAN, 2008, p. 890).

Considerando o estudo realizado, a autora deste trabalho debruçou-se sobre a questão do fracasso escolar e os desafios da escolarização das crianças e jovens das classes populares. Patto (1993) em seu livro “A produção do fracasso escolar”, faz uma retrospectiva histórica de como o sistema capitalista se desenvolveu desde o século 17 até o século 20, e como algumas relações são imutáveis nesse sistema, tratando suas implicações na educação. Partindo dessa retomada, ela insere o desenvolvimento das teorias racistas nessa discussão que ressalta o valor da palavra igualdade, nesse sistema e no pensamento ideológico da revolução francesa, de propor a igualdade de oportunidades e a quebra dos privilégios de uma determinada classe (nobreza, no contexto da revolução francesa). A partir desse momento a escola, que antes não era considerada uma instituição importante para a população em geral, pois só alguns tinham acesso a ela, agora passa a ser vista como um meio para a ascensão social, visto que oferece também preparo para os operários dominarem melhor as máquinas.

Assim, cabe ressaltar segundo Patto que:



A escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição. A escolarização é uma das formas que estas tentativas assumem, que como luta individual (familiar) da maioria, quer como luta coletiva (através das organizações de trabalhadores) de uma minoria que consegue levar a compreensão da realidade social até o limite histórico de sua possibilidade. (...) No nível das ideias, a passagem sem traumas da igualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. (PATTO, 1993, p. 28-29).

Ao investigar o tema, as perguntas norteadoras deste trabalho foram: porque os alunos negros fracassam mais que os alunos brancos? como a condição social incide no fracasso escolar dos alunos negros? como o racismo é construído no Brasil e como ele se reproduz na sala de aula? os professores reproduzem o racismo nas escolas? A hipótese levantada é de que os negros fracassam/reprovam/evadem mais que os alunos brancos, em função do racismo praticado pelos professores. Esse racismo se daria muitas vezes de forma inconsciente seja por meio do modo de avaliar, seja por meio dos conteúdos estudados, que sequer fazem referência à cultura afro-brasileira, mesmo após a lei 10.639/03 que institui o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Assim, em artigo que analisa as relações raciais no Brasil, Silvério e Trinidad (2012) apresentam uma retrospectiva histórica das relações étnico-raciais no país em que vivemos, desde a Constituição Federal de 1988, que reconheceu o Estado Brasileiro como discriminador de direitos aos grupos minoritários, até a aprovação da Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino das relações étnico-raciais e história afro-brasileira e africana em toda a educação básica.

Logo, em Silvério (2005), questões essenciais para debate na sociedade brasileira diz sobre como o reconhecimento da diversidade tem contribuído para a recriação da ordem social, cultural e política, pois as contribuições da Constituição 1988, no seu entendimento, seriam três: primeiro, admitir que há grupos que vivem em conflito, mesmo que de forma sutil; em segundo lugar, que não temos uma sociedade homogênea quanto ao étnico-racial e, por último, que não somos uma única nação.

Não podemos deixar de frisar a importância que o movimento negro agrega na luta para que a educação seja uma política pública prioritária, para a construção de uma sociedade com menos práticas discriminatórias, logo uma melhor educação formal para todos. Por isso, lutam para a formulação de leis que interferem no que vai ser ensinado nas escolas, além da luta pelo acesso e permanência da população afrodescendente no âmbito escolar.



Um importante acontecimento que foi além dos movimentos, chegando ao âmbito jurídico, foi a implementação da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Esta lei causou intenso debate, em âmbito nacional por posições contrárias à leis que beneficiassem uma específica parcela da população e argumentarem sobre a mestiçagem da população brasileira, questionando quanto às várias significações do termo raça. A partir disso houve o resgate da opinião de que, no caso brasileiro, existe a democracia racial, a qual alega que somos formados pela mistura das raças (europeia, africana e indígena), e que, portanto, seria injusto beneficiar alguns em detrimento da maioria, não havendo mostras na sociedade de antagonismos de raça.

Para a realização deste trabalho, optou-se pela pesquisa bibliográfica de acordo com Pádua (2012, p. 185), que a considera como “uma atividade voltada para a solução de problemas, que se utiliza de um método para investigar e analisar essas soluções, buscando também algo ‘novo’ no processo do conhecimento”. Os autores utilizados nesta pesquisa foram Schucman (2010), Nunes (2010), Sant’Ana (2005), Reis (2009), Geraldo e Almeida (2015), entre outros.

Os estudos de Schucman (2010) discutem o conceito de raça e como este ainda infelizmente interfere no cotidiano de uma parcela da população, além de diferenciações entre o racismo brasileiro e o racismo americano, esclarecendo mecanismos de como o racismo se mantém na atualidade. Destaca a importância da admissão por parte do Estado da desigualdade de oportunidades entre a população, mais especificamente entre negros e brancos, pois é a partir desta admissão que se começaria a dar passos em relação ao atendimento às reivindicações e à luta do movimento negro como: a implementação das cotas, a abertura de uma secretaria da igualdade racial e a lei federal 10.639, que torna obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Sendo assim, é possível afirmar o posicionamento favorável de Schucman (2010) em relação às políticas de reconhecimento positivo dos grupos minoritários, além da necessidade de que a sociedade reconheça positivamente outros tipos de estereótipos e grupos, fazendo com que os sujeitos pertencentes a esses grupos discriminados se identifiquem de forma positiva.

Já os estudos de Nunes (2010) contribuem no esclarecimento sobre a “evolução” do preconceito desde os tempos da abolição da escravidão até os dias de hoje, e como essa “herança” influência no modo como uma parcela da população é tratada, além de uma explicação sobre os impactos da palavra raça na sociedade brasileira. Em outro texto sobre a questão racial, mais



especificamente em relação aos processos de inclusão/exclusão em nossa sociedade, Sousa & Queiroz (2013) fazem uma retrospectiva histórica baseados em autores como Ianni (1978, 1992); Skidmore (1976), etc. para explicar a constituição de nossa formação social, desde a declaração da Independência até a revolução de 1930.

Os estudos de Sant’ana (2005) se diferenciam dos outros por partir de outro viés que não o social, mas sim levando em consideração como o preconceito e a questão racial se desenvolvem na escola e como os professores lidam com isso. Também Sant’ana considera o racismo como uma das formas mais perversas de discriminação por ser tratar justamente de algo “imutável”, pois o indivíduo simplesmente nasce com determinadas características físicas e biológicas. No trabalho de Sant’ana, se utilizou de questionários que apontaram que quanto maior conhecimento sobre esse assunto os professores têm, mais conscientes eles se tornam, e consequentemente menos práticas discriminatórias eles desenvolvem.

Também trabalhos que dizem sobre a força do movimento negro e sobre o fracasso escolar dos alunos negros contribuem para a discussão. Reis (2009) apresenta as contribuições que o movimento negro ofereceu ao longo dos governos, e destaca como o governo do Lula foi o governo que mais contribuiu com a problemática étnico racial, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, além do Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Outra questão importante que este estudo trata, e que outros textos relacionados aos impactos e lutas do movimento negro também citam, é a reivindicação pelo acesso à educação formal como uma solução para o alcance da sonhada ascensão sócio econômica e política da população afrodescendente.

No entanto Geraldo e Almeida (2015) dizem sobre como as crianças negras são vítimas de preconceito na sala de aula, o que influencia nos altos índices de evasão e reprovação desses alunos. Estes autores também dizem sobre as reais diferenças no acesso a serviços básicos para a população em geral, mas principalmente para a negra, além da luta pela mudança da imagem dos negros na sociedade, que está relacionada a seu passado escravocrata e ao trabalho. Esse fato reflete na pouca importância que são dadas a estudos sobre a realidade da criança negra na escola, seus desafios e lutas.

Com o passar dos séculos, e principalmente no século XX, observam-se mudanças, graças às conquistas dos movimentos negros, que buscam por mais igualdade de tratamento,



especialmente na escola, que deveria ser um espaço de acolhimento de todos, o que nem sempre se encaixa com a realidade. Por isso “os grupos que defendem a igualdade de direitos, políticos e intelectuais se viram na obrigação de criar mecanismos que garantissem na prática a oportunidade efetiva da aprendizagem” (GERALDO; ALMEIDA, 2015, p. 3). Para além disso, apontam formas de se trabalhar a afrodescendência de forma positiva, para que esses indivíduos se identifiquem positivamente com a cultura afro.

Com o estudo, observou-se como os alunos negros sofrem discriminação em vários âmbitos da sociedade e como isso prejudica no seu desempenho. Os estudos mostram a negação da identidade negra, por ser considerada de forma negativa pela sociedade em geral.

Baseando-se no que foi desenvolvido, concluiu-se- que é necessário se debater sobre o racismo em todos os âmbitos e principalmente no campo educacional, pois é o espaço de formação dos indivíduos em que os valores e a cultura da sociedade são trabalhados. Logo, é fundamental que a cultura negra seja considerada de forma que se mostrem as contribuições desta cultura para o nosso cotidiano, com destaque para os seus valores que são herança na sociedade brasileira, e que geralmente não se citam de que estes são da cultura afrobrasileira.

Constatou-se, por meio do estudo de outros estudos, que os alunos negros reprovam e evadem na educação básica em maior proporção do que os alunos brancos. Os estudos mostraram que os professores, muitas vezes, não têm conhecimento do que é o racismo e como ele pode reproduzir práticas racistas sem se dar conta. Logo, como resultado desse processo de exclusão, a maioria da população negra e parda se encontra com menor grau de escolaridade e em empregos menos valorizados e com baixos status.

O trabalho buscou explorar os vários olhares que discutem sobre o conceito de raça, racismo, preconceito e discriminação a fim de clarear os conceitos sobre o tema para que, como profissionais da educação, mas principalmente sujeitos, se possa perceber e sugerir formas de resistência e combate a ações contra grupos desfavorecidos e discriminados historicamente. Levando em consideração que todas as experiências durante a vida influenciam a formação dos sujeitos, logo importa proporcionar experiências que influenciam de forma positiva na identidade dos sujeitos contribuindo com os estudos sobre as relações raciais na escola, além de apontar da necessidade de maior esclarecimento quanto a práticas racistas na educação básica que prejudicam um tipo específico de alunado. Desta maneira, os profissionais da educação têm um papel importante no sentido de buscar materiais que contribuam para o maior esclarecimento sobre a



temática, com vistas a uma educação básica mais justa, menos preconceituosa e conseqüentemente, melhor.

Entendendo que a sociedade em que vivemos é regida pelo sistema de produção capitalista e que a desigualdade é inerente a ela, uma das formas que essa desigualdade se apresentar é por meio do racismo, que se utiliza da ideia de desvalorização de uma cultura (africana) ao invés de outra (europeia), e que alguns indivíduos por terem uma cor de pele mais escura e traços africanos, não possuíam boas qualidades.

Indica-se, ainda, que se atente para a não reprodução de discursos racistas, que contribuem para a desmobilização dos movimentos negros, como o discurso da dita “democracia racial” que foi criada por intelectuais da elite branca para manter certos privilégios, deslegitimar a luta pela igualdade de raça e acima de tudo, evitar o conflito racial. *Esse discurso considera que a nação brasileira desde seu descobrimento em 1500, pelos portugueses, que trouxeram os africanos e sobretudo dos indígenas que já habitavam a terra, compõe o povo brasileiro. Portanto, nossa população descende de europeus, africanos e indígenas assim, não seria justo que alguns fossem privilegiados ou diferenciados por qualquer que seja o motivo, já que todos nós temos um pouco desses povos, portanto somos todos iguais.*

Além de que, essa ideia de democracia racial impede que os negros se unam e acaba com o princípio de identidade coletiva por parte dos negros ou dos grupos mais desfavorecidos historicamente e conseqüentemente socioeconomicamente. Assim devemos considerar o histórico e as dificuldades que a população negra principalmente por terem sido escravos, e não eram considerados pessoas, mas sim objetos dos senhores e coronéis, e que mesmo depois de terem sido libertos, estavam desamparados e tinham dificuldade de arrumar empregos. Ademais eles só foram libertos por conta das pressões que a Inglaterra fez no governo brasileiro, por precisarem de público que desse lucro, logo escravos não ganhavam, portanto os escravos deveriam ser libertos para se tornarem assalariados e assim gerar o lucro que os ingleses precisavam. Sem desconsiderar as revoltas por parte do movimento negro que ganhava força, aliados aos grupos pró-democráticos, que lutavam pela democracia.

Assim esse processo de readaptação desde o século XVI até os dias atuais dos negros, refletem e justificam porque eles representam grande parte da população marginalizada, com condições de vida precária e que ocupam as profissões com salários mais baixos.

Finalizando, é de suma importância a contínua discussão sobre a construção de uma identidade coletiva para que a partir da identificação, aconteça a unificação para lutarem por condições mais igualitárias e que esta identidade só é possível através da alteridade, e para que esta seja harmônica é necessária uma contínua negociação entre as várias coletividades. Por fim, é necessário que o Estado ao se atentar para a construção da negritude garanta uma efetiva igualdade de oportunidades.

Referências bibliográficas

GERALDO, A.DAS G.; ALMEIDA, J.L.V. DE. A criança negra em sala de aula: o racismo e a produção do fracasso escolar. IX Simpósio Nacional de Pesquisa em Educação, PUC Minas, 2015, p. 1-14.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, novembro, 2002.

NUNES, S.DA S. *Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil*. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n.3, p. 887-896, set./dez., 2008.

REIS, D. “Do mito ao fato” - Um apanhado histórico dos estudos sobre relações raciais e desigualdades educacionais. *PPGE - UFBA*, 2009.

SANT’ANA, A.O.DE. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K (Org.), 2ª Ed. *Rev. Superando o racismo na escola*. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHUCMAN, L. V. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia política*, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan./jun., 2010.

SILVÉRIO, V.R.; TRINIDAD, C.T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil Contemporâneo?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set., 2012.

GT 02 - EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

COTIDIANO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE PESQUISA²⁸

Angelita Aguiar Souza Cantuária - UFG

angelitaaguiar1@hotmail.com

Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria - UFG

ginaggfaria@gmail.com

Resumo

Este trabalho, tem como objetivo apresentar um estudo bibliográfico sobre a pesquisa do cotidiano escolar e suas relações com as ações voltadas para a diversidade cultural, multi/intercultural. Fundamenta-se teoricamente no trabalho de Maria Helena de Sousa Patto, intitulado “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, obra clássica no estudo da temática do fracasso escolar. Demonstra, por meio do materialismo dialético, como as questões relacionadas à escolarização de crianças das chamadas camadas populares são atravessadas por explicações cientificistas, permeadas por convicções e crenças sintetizadas no preconceito de classe, de gênero, étnico-racial, dentre outros. No primeiro momento apresenta-se no trabalho o estudo de Patto (2015) acerca da pesquisa do cotidiano escolar e, no segundo, os artigos selecionados e a visão geral das autoras destes artigos acerca das ações escolares fundadas na valorização e reconhecimento das diferenças no âmbito do cotidiano escolar. Para o levantamento dos artigos foram acessados por meio do scielo os periódicos Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, sendo os artigos identificados por meio dos termos de busca como “fracasso escolar” e “cotidiano escolar”, tendo sido selecionados apenas aqueles que tratassem diretamente do cotidiano escolar e suas implicações com a “cultura”. O estudo indica que as pesquisas realizadas voltam-se para o cotidiano mas numa perspectiva diferente da adotada por Patto, especialmente quanto ao método de pesquisa em que a categoria de classe social é central. De acordo com Patto (2015), o fracasso escolar é produto da realidade social estabelecida a partir do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais correspondentes que se reproduzem na escola sob forma alienada em que o preconceito é emblemático. Nos artigos analisados, o estudo do cotidiano desloca-se da questão da classe social para a cultura em que as formas discursivas tendem a se autonomizar da materialidade das relações sociais. Alerta-se quanto à distinção entre homogeneização/padronização do cotidiano escolar em que se busca a heterogeneidade dos indivíduos e das práticas do conceito de heterogeneidade tratado por Patto, segundo Agnes Heller, em que a heterogeneidade se refere ao modo de operar o cotidiano e que engendra juízos provisórios como o preconceito.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar. Desigualdade social. Desigualdade escolar.

Introdução

Patto (2015), em estudo clássico, analisa de modo aprofundado as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar no primeiro capítulo do livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, obra em sua quarta edição e ao que parece, esgotada. Demonstra, por meio do materialismo dialético, como as questões relacionadas à escolarização de crianças das

²⁸ Este trabalho resulta do trabalho final elaborado para fins de avaliação da disciplina Escola e Desigualdade, ministrada pela Professora Gina Glaydes Guimarães de Faria, do PPGE/FE/UFG.



chamadas camadas populares são atravessadas por explicações científicistas, permeadas por convicções e crenças sintetizadas no preconceito de classe, de gênero, étnico-racial, dentre outros.

A análise de Patto demonstra que as explicações para o fracasso escolar necessitam ser apreendidas na materialidade das forças produtivas e das relações sociais correspondente. Para tanto, retoma, a partir dos trabalhos de Erik Hobsbawm, os princípios históricos que marcam o “advento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das ciências humanas”. É por meio da elaboração de “um quadro de referências histórico e sociológico” que analisa as “concepções dominantes sobre o fracasso escolar numa sociedade de classes” (PATTO, 2015, p.36).

Sem a pretensão de esgotar a rica exposição da autora, seguem-se indicações sobre as concepções de fracasso escolar na tentativa de demonstrar, ao término do texto, o sentido da pesquisa do cotidiano escolar para o desvelamento das dificuldades de escolarização na condição de produtos da própria dinâmica da escola, envolvendo professores, direção, coordenação, alunos e suas famílias e, ainda, o próprio Estado e as políticas educacionais implementadas.

Na particularidade deste trabalho, por meio de estudo inicial, objetiva-se responder a seguinte questão: no âmbito do estudo coordenado por Patto (2015), qual a fertilidade da *pesquisa do cotidiano* para o estudo das desigualdades escolares? A resposta a esta pergunta, conforme evidenciado na obra que embasa esta discussão, parte da compreensão dos movimentos lógicos e históricos que constituíram os objetos e as ciências sociais humanas, na passagem do século XIX para o século XX.

Apenas em meados do século XIX, nos países capitalistas centrais, é que a escola passa a ser demandada pela classe trabalhadora como o caminho para a ascensão social, sob as promessas da sociedade igualitária, tendo como pilar a ideia do talento e do esforço individuais para o sucesso social. Embora fossem dados aos competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, “os corredores não termina[ria]m juntos” (PATTO, 2015, p.46). A par desta constatação, nos anos de 1870, as promessas da sociedade burguesa depositavam na escola a esperança de realização de um mundo igualitário e livre. Daí a designação da chamada “escola redentora”.

Mas não demoraria muito para que o desenvolvimento das contradições sociais inerentes ao capital/trabalho redundassem nos horrores da primeira guerra mundial, destituindo a escola de seu lugar de redentora dos males sociais. À época os “renovadores educacionais” perguntariam: até que ponto a escola tradicional de cunho autoritário não teria contribuído para a



“formação” de pessoas propensas à violência? Em contraposição à chamada “escola tradicional”, os renovadores elaboravam os princípios de uma “escola moderna” em que a criança passava ao centro do processo de aprendizagem. Estudos de psicométrica, diferenças individuais, desenvolvimento infantil, dentre outros, preconizariam, a partir de então, o reconhecimento das peculiaridades da criança por parte da escola. A “escola nova” promoveria espiritualmente o homem por meio de metodologias ativas cujos princípios ressoavam as próprias exigências da sociabilidade capitalista.

O movimento escolanovista desponta no final do século XIX propondo-se a “rever os princípios e a as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia” (PATTO, 2015, p. 52). Nesse momento se percebe a Escola Nova como uma incentivadora de novas perspectivas para o processo educacional, no âmbito da educação para a unificação nacional. Sob diferentes complementaridades, o encontro da educação com a psicologia que então se consolidava como ciência passaria a pontificar os processos de escolarização, identificando e promovendo os mais capazes, independentemente de sua origem étnica, racial e socioeconômica. Uma visão bem intencionada mas ingênua, dirá Patto (2015).

Em sua exposição, a autora evidencia a falácia do psicologismo na educação em que uma concepção a-histórica de sujeito orientava a mensuração das diferenças individuais. As ciências hegemônicas das primeiras décadas do século XX se encarregavam de justificar as desigualdades escolares em relação ao rendimento, desconsiderando outras determinações sociais, especialmente a própria dinâmica escolar. Patto (2015), ao tratar da produção social do fracasso escolar, reconhece a escola como espaço de conhecimento e de disputa hegemônica em que o professor, comprometido com o aprendizado das crianças da classe trabalhadora, dirige suas ações para a não cotidianidade. Embasa-se em Agnes Heller para evidenciar os processos de alienação presentes na escola, marcados por tendências regressivas em que o cotidiano escolar é marcado por práticas preconceituosas, intrinsecamente produtoras do fracasso escolar.

Trata-se de compreender a escola em suas relações recíprocas com a sociedade em que a instituição, constituída e constituinte nos/dos processos sociais fundados na luta de classes, é concebida com espaço de disputa hegemônica. Supera, assim, a visão reprodutivista expressa na escola como aparelho ideológico de estado por meio da perspectiva de Gramsci e seu conceito de hegemonia para afirmar a potencialidade da instituição no sentido de contribuir para a transformação estrutural.

A sociologia da vida cotidiana de Agnes Heller é a lupa que permite à autora desvelar as formas de produção do fracasso escolar no interior da escola ao jogar luz “nas ações que tecem a vida cotidiana” da instituição, tendo como centro “o *indivíduo da vida cotidiana*, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência” (PATTO, 2015, p.157, grifos no original). A vida cotidiana em geral apresenta elementos que independem do modo de produção que a engendra. Assim, por exemplo, as ações da vida cotidiana fundamentam-se em juízos provisórios, são heterogêneas e hierárquicas, espontâneas, econômicas e envolvem a vida do indivíduo, ser particular e genérico.

A vida cotidiana impõe estas e outras formas de agir, necessárias à sobrevivência do indivíduo. Ocorre que tais formas podem se cristalizar em “absolutos” o que promove a chamada “alienação da vida cotidiana” (PATTO, 2015, p.157), expressa pela ausência de movimentos em direção à vida humano-genérica. O indivíduo alienado

[...] perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, torna-se *particularidade*, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para o seu eu particular. A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nessa produção – o indivíduo alienado (o indivíduo como particularidade) cria objetivações *em si* e não realidades objetivas *para si* (PATTO, 2015, p.158, grifos no original).

Configura-se, no cotidiano, a relação econômica entre pensamento e ação em que o indivíduo opera no sentido de preservar a cotidianidade o que torna sua ação eminentemente pragmática. Nesse sentido, a ultrageneralização é base da vida cotidiana à medida que a imediaticidade impede análises mais profundas. Em consequência, o cotidiano alimenta-se de “juízos provisórios” expressos por meio de analogias em que as relações se dão a partir de outras já efetivadas, sem a devida reflexão.

O preconceito é uma expressão de juízo provisório, decorrente da ultrageneralização/supergeneralização. Mais que provisório, o preconceito é um “juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido a partir da experiência, do pensamento, do conhecimento e da decisão moral individual” (PATTO, 2015, p.159). Correção que não é realizada porque, em última instância, reafirma o “útil” como “verdadeiro”, típico do pragmatismo da vida cotidiana. O preconceito conforma o indivíduo ao real e o protege dos conflitos.

Na qualidade de juízo provisório que se conserva inabalado contra todos os argumentos da razão, o preconceito tem como componente afetivo a fé, um dos afetos que pode nos ligar a uma opinião, visão ou convicção. Seu limite é a intolerância emocional, intimamente ligada à satisfação das necessidades da particularidade (PATTO, 2015, p.159).



O preconceito mantém a estabilidade e a coesão sociais e como às camadas dominantes interessam manter tal coesão, a elas sobretudo são tributadas a origem dos preconceitos. É interessante a ideia de que a burguesia denunciou preconceitos quando de sua emergência e ao consolidar-se passou a produzir seus próprios preconceitos, pois “passou a precisar deles num mundo de igualdade e de liberdade formais, precisamente porque essas noções formais passaram a existir no mundo que ela inaugura” (PATTO, 2015, p.160). Não por acaso, à medida que o capitalismo se desenvolve, o indivíduo vive cada vez mais de estereótipos, sob assimilação de papéis sociais em que a alienação interdita a possibilidade da realização humano-genérica.

Entretanto, lembra Patto, os preconceitos e os papéis sociais não se dão no mesmo “grau” e nem a manipulação seria absoluta, à medida que a condição de sujeito resiste à dominação por inteiro. Restaria o “matiz individual”²⁹ o que torna a vida cotidiana simultaneamente um lugar de dominação, rebeldia ou revolução. Na crítica a Marx, que deve ser melhor compreendida em estudos posteriores, as transformações sociais poderiam ocorrer por meio de instâncias em que as relações de poder são questionadas. Desse modo, não estaria na classe operária, por exemplo, a possibilidade da transformação social.³⁰

A revolução se daria na vida cotidiana por meio do atendimento dos “carecimentos radicais” do chamado “pequeno grupo”, momento em que se passa da particularidade para a individualidade. Os pequenos grupos, por meio de práticas políticas não necessariamente partidárias promoveriam “pequenas conquistas”, tomando consciência da alienação. “Esta possibilidade não é natural mas depende da práxis, ou seja, da ação transformadora consciente” (PATTO, 2015, p.165). É nesse sentido que preconiza a homogeneização como forma de se opor à heterogeneidade, típica da vida cotidiana. A “motivação moral” é condição para a busca da homogeneização que se expressa pela mobilização da individualidade em sua inteireza para resolução de uma questão por formas não arbitrarias, “dissipando nosso eu-particular na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto individualidades” (PATTO, 2015, p.166). Nesse sentido, a escola e a família, por exemplo, apresentam, na perspectiva da autora, potencial revolucionário.

²⁹ É preciso considerar que não se trata aqui de uma “visão psicológica” pois o “matiz”, segundo alerta a autora, é tecido na vida social.

³⁰ Na crítica de que Marx definiria “uma sequência mecânica de modos de produção” (PATTO, 2015, p.165) ver, por exemplo, a introdução de E. Hobsbawm às Formações econômicas pré-capitalistas” de Marx.



É por esse enfoque teórico, aqui apresentado por meio de estudo inicial, que a autora busca a escola para realizar sua pesquisa. Ao mesmo tempo em que desvela as mazelas da instituição indica possibilidades do “pequeno grupo” construir sua passagem da particularidade para a individualidade. Alerta que a construção do referencial teórico é processo que acompanha a própria pesquisa de campo, à medida que a complexidade da escola exige o adensamento teórico.

Nesse sentido, as mediações que produzem o fracasso escolar “não foram buscadas através da definição de variáveis isoladas e posteriormente unidas mediante procedimentos estatísticos que fornecessem uma visão “integrada” de uma realidade supostamente constituída de múltiplas variáveis” (PATTO, 2015, p.172), usual no estudo do fracasso escolar até os dias de hoje. Patto contrapõe-se a esta abordagem mediante dois movimentos interligados: imersão na escola e busca da história de vida das quatro famílias das quatro crianças marcadas pela multirrepetência. Nesse sentido, a pesquisa do cotidiano desenvolvida por Patto busca o campo de observação com a postura de quem indaga, sem a rigidez de um esquema previamente formulado, mas sem ignorar o quadro teórico. A revisão bibliográfica consistente, a problemática claramente explicitada e o referencial teórico explicitado com rigor permitiram à pesquisadora mergulhar no cotidiano da escola e da vida das crianças e elaborar registros de campo igualmente férteis à problematização do objeto.

A pesquisa do cotidiano implica observação cuidadosa e formulação de “hipóteses” que necessitam ser confrontadas no momento da realização das entrevistas com os sujeitos. Submetidas ao escrutínio da razão, no movimento intenso com o campo de pesquisa, a pesquisadora foi elaborando as mediações que constituem o objeto, transcendendo o tom “impressionista” que muitas vezes é identificado em pesquisas do cotidiano.

Assim, “com o objetivo de contribuir para a compreensão do fracasso escolar como parte integrante da vida na escola e esta como expressão das formas que a vida assume na sociedade que a inclui” (PATTO, 2015, p.173), é que a autora se dedicou à observação da cotidianidade da escola pesquisada por dois anos, 1983 e 1984. Na escola situada em bairro periférico da cidade de São Paulo, Patto desvendou seus processos, explicitando as “formas que a vida assume” nos tempos e espaços escolares.

Marco de mudança teórico-metodológica na pesquisa em educação no Brasil, o estudo conduzido por Patto evidencia os limites das pesquisas que se atêm à descrição da realidade. Não que estas pesquisas não devam ser realizadas. Ao contrário, compreendidas como descritoras do



real, são basilares para análises férteis dos processos sociais. Afirma-se apenas que a pesquisa não é neutra e que, conforme lembra Marx em um dos prefácios de O Capital, aparência e essência não são coincidentes e por isso a ciência é necessária.

No estudo evidenciou-se a relação entre o fracasso escolar e a realidade social dos alunos “fracassados”, sendo a maioria provenientes da classe social explorada socioeconomicamente. Enfatiza que a desigualdade não pode ser justificada pela raça ou cultura, mas pelo modo de produção que nessa particularidade histórica define-se pela contradição entre capital e trabalho. Segue-se a descrição do estudo bibliográfico realizado pela autora do trabalho, com o objetivo de ilustrar como a pesquisa do cotidiano aparece em pesquisas mais recentes.

Sobre o cotidiano escolar: um estudo bibliográfico

O estudo bibliográfico foi realizado em quatro periódicos nacionais de referência para os estudos e pesquisa educacionais: Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Para a seleção dos artigos cada periódico foi acessado por meio do Scielo, Scientific Electronic Library Online, “um banco de dados bibliográfico, biblioteca digital e modelo cooperativo de publicação digital de periódicos científicos brasileiros de acesso aberto” 31.

Com o interesse de selecionar artigos que tratassem de pesquisas sobre o cotidiano escolar voltados para o tema da “diversidade cultural”³² de modo a analisar as desigualdades escolares, os periódicos foram acessados eletronicamente. Na home page, em seus respectivos sites de busca, foi inserido os termos “fracasso escolar” e “cotidiano escolar” tendo sido selecionados quatro artigos que tratavam diretamente da questão do cotidiano escolar em interface com a questão da diversidade, do multi/interculturalismo e da diferença cultural, temáticas de interesse da mestranda.

Quadro 1 – Levantamento de artigos que tratam do cotidiano escolar e questões relacionadas à “diversidade cultural” em periódicos nacionais (2007-2016)

Nº	Artigo
1	CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , v.46, n. 161, p.820-920, jul./set., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000300802&lng=pt&nrm=iso .

³¹Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>> Acesso 29 de nov. 2017.

³² Diversidade cultural diz respeito neste trabalho inicial às questões relacionadas à diferença e ao multiculturalismo.

	Acesso em: 05 de julho de 2017
2	MEDEIROS, Andréa Borges de. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , v. 16, n. 146, p.167-271, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000100010&lng=pt&nrm=isso . Acesso em: 05 de julho de 2017.
3	OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. <i>Educação e Sociedade</i> , v.28, n.98, p.47-72, abr.,2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000300004&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 05 de Julho de 2017.
4	RUSSO, Kelly; ARAÚJO, Cinthia. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , v.18, n. 54, p.571-790, jul./set., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300004&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 05 de julho de 2017

Fonte: a própria autora, discente do PPGE/FE/UFG (2017-1).

Após leitura e análise dos resumos identificados por meio dos termos de busca, foram selecionados quatro artigos, os quais estão diretamente ligados ao interesse central. Enfatize-se que no periódico “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” não foi encontrado nenhum artigo sobre o tema. É perceptível que as duas revistas que mais realizaram publicações de trabalhos referentes ao cotidiano escolar foram “Educação e Sociedade” e “Revista Brasileira de Educação”. Entretanto, constatou-se, pelo menos neste estudo inicial, que as relações entre cotidiano escolar e questões relacionadas à “diversidade cultural” não são recorrentes na pesquisa educacional.

Candau (2016) discute relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, povos tradicionais e educação diferenciada, entre outros. Estas questões se reportam às diferenças culturais que marcam a cultura brasileira em diversos âmbitos, expressando polêmicas, debates e controvérsias, envolvendo relações de intolerância e discriminação. Relata uma pesquisa-ação que teve como objetivo trabalhar dimensões do cotidiano escolar de modo a estudar possibilidades de manifestação de diferenças culturais.

No âmbito da educação escolar, quando se referencia o cotidiano escolar, Candau (2016, p.804), afirma que “é possível detectar uma sensação de impotência, de não sabermos como lidar positivamente com essas questões”, afirmação esta construída a partir da declaração de um professor entrevistado que diz: “As diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver” (CANDAU, 2016, p.805). Para esta autora, está na hora da escola se reinventar, promover ações que respondam aos desafios da sociedade, especialmente quanto à problemática da diferença cultural.



Afirma que são muitos os obstáculos a enfrentar para desenvolver práticas interculturais, particularmente devido à pressão pela homogeneização da cultura escolar. Para o enfrentamento deste problema, há a necessidade de se pensar em estratégias participativas, assumindo como princípio a valorização das diferenças culturais, possibilitando, assim, a superação das mediadas paliativas e cosméticas em relação aos desafios da educação intercultural.

Oliveira (2007) busca compreender a construção de um novo olhar para descobrir e inventar novos modos de /ver/ouvir e sentir o mundo cotidiano. Seu artigo tem como objetivo principal a tentativa de compreender os processos cotidianos de aprendizagem produzidos pelos diferentes modos de inserção dos sujeitos nos diversos espaços-tempos de interação social, ampliando assim a compreensão do mundo, tecida por meio dessas inserções cotidianas e do conhecimento em rede. Esta autora afirma que, “há em cada um de nós, uma cegueira epistemológica, desenvolvida no seio de uma cultura parcial e experiências singulares” (Oliveira 2007, p.56).

Essas experiências sociais nos diferentes fazeres docentes e discentes se tecem nos diferentes sistemas de ensino, em que as políticas públicas de educação insistem em um currículo engessado, fundamentado no pensamento cientificista que restringe o conhecimento àquilo que, supostamente, é universal. Nessa perspectiva alerta para a falta de compromisso com as aprendizagens cotidianas e experiências de vida de educandos e professores. Sem sentir/ver e ouvir o outro, suas experiências cotidianas é que ocorre a reprodução da desigualdade escolar. Para a autora a cegueira epistemológica faz com que o sujeito veja apenas o que é do seu interesse. Há uma necessidade de quebra, de rupturas das fragmentações e hierarquizações entre os diferentes saberes.

Russo e Araújo (2013) remete a uma pesquisa realizada em duas etapas entre os anos de 2006 a 2009, desenvolvida com a participação de 22 professores de diferentes escolas do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivo aprofundar a discussão sobre as diferenças culturais no cotidiano escolar e principalmente identificar como são conduzidas as questões cotidianas em sala de aula, bem como em todo espaço escolar, quais dispositivos pedagógicos são mobilizados para lidar com essas diferenças. Perceberam situações de desigualdade e preconceito, principalmente quanto à forma com que é exigida a padronização do cotidiano, assim como em relação ao processo histórico de criação e expansão do acesso à educação.



No primeiro momento as autoras citam que evidenciaram alguns professores com dificuldade para identificar as diferenças culturais no cotidiano escolar e que as unidades de ensino reforçam ainda mais a monocultura, não reconhecendo a presença de outros saberes e de outros hábitos, especialmente quanto à linguagem e seus significados.

Medeiros (2011) realiza um estudo acerca da pobreza a partir do olhar sobre o cotidiano escolar, sugerindo perspectivas de análise relativas à inserção e à permanência das crianças marginalizadas na escola, ao olhar sobre os mecanismos de exclusão e inclusão e possibilidades de sucesso ou fracasso escolar. Estudo este que tem como propósito abrir caminho para o enfrentamento das desigualdades, em prol de uma educação mais justa e da valorização da diversidade. Constatou-se um cotidiano escolar entranhado por preconceitos e vulnerabilidade social. A autora relata sobre a historicidade de vida de uma menina de 9 anos, cujo relato evidencia a dor da rejeição por parte da sociedade e a consciência da sua sujeição, da pobreza, do racismo, da violência doméstica a qual é submetida, o desajuste familiar, o sonho de uma moradia digna e o amor pela escola. Escola esta que se tem mostrado muitas das vezes alheia, omissa à situação vivida pelas crianças.

A autora contribui para descortinar o descaso e a reprodução da desigualdade escolar, o descaso da escola quanto ao seu papel social, tendo como pretexto o slogan de que a “escola não troca papéis com a família”. Porém, no âmbito da contradição, a autora identifica professores comprometidos com o aluno, em que os alunos são reconhecidos pela sua identidade e sua diversidade cultural e socioeconômica.

Considerações finais

Patto (2015, p.174), *como os caçadores de borboletas das coisas que se vive, pensa e faz na escola*, escolhe um bairro pobre para compreender o cotidiano escolar de modo e alerta que “não o fazemos movidos por falsa modéstia, mas pela consciência das dificuldades, algumas das quais conhecemos e outras de que nem mesmo suspeitamos”. À luz do materialismo dialético, investiga a escola e desvela suas mazelas sem, entretanto, desconhecer sua necessidade e função social. Chama-se a atenção que este referencial teórico tem sido fortemente criticado no que seriam seus limites para o estudo do “micro”. A própria autora, por meio de Agnes Heller, já indicava esta crítica. Entretanto, a par da crítica, busca tencionar as desigualdades escolares em suas relações intrínsecas com as desigualdades sociais. Ocorre que nos artigos analisados neste estudo inicial a categoria de classe social tende a ser relativizada, ocupando a cultura um lugar central.



Este é um deslocamento fundamental para as novas abordagens sobre temáticas afins à discussão do fracasso escolar como as questões étnico-raciais e de gênero. A classe social não seria mais o princípio explicativo para os desafios de hoje e muito menos do próprio fracasso escolar. Nas palavras de Patto (2015, p. 69), “cultura como elemento explicativo das desigualdades sociais” já aparecia como tendência nos anos de 1970 no Brasil. Cultura em sentido antropológico. No nível das ideias, a passagem ao modo de produção capitalista se dá pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. Este movimento intensificou-se e o sentido deste deslocamento deve ser buscado em estudos posteriores.

Para os quatro artigos analisados, as autoras apontam para um cotidiano escolar caracterizados pela padronização, com ritos formais de avaliação, disciplinamento exacerbado, currículo engessado, dentre outros. Quando se trata da hierarquização das diferenças, percebe-se no cotidiano escolar as diferenças relacionadas à desigualdade social e também as diferenças relacionadas à construção de identidade. É necessário lembrar que a diferença define a condição humana. A desigualdade é social.

Por outro lado, constata-se que estes profissionais estão à procura de um fazer pedagógico diferente, com o objetivo de atender aos alunos que tem chegado às unidades escolares em busca de conhecimento sistematizado. Para tanto, há que se considerar o cotidiano escolar que reproduz as mazelas sociais. Não é demais lembrar que a escola, conforme Patto (2015), ao carregar em seu cotidiano o peso das iniquidades sociais e ao reproduzir ações alienantes exclui precocemente de seu interior crianças que têm na escola possibilidade efetiva de aprendizado da ciência, da arte, da filosofia.

Por um mecanismo de rejeição que opera duplamente porque a criança não aceita a escola tal como tem se apresentado e a escola não aceita a criança com sua cultura, cabe à pesquisa do cotidiano escolar desvelar as tensões e contradições constitutivas dessa relação. Assim, há que se denunciar a homogeneização/padronização do cotidiano escolar, sem desconsiderar, no entanto, que a homogeneização preconizada por Patto, segundo Agnes Heller, contrapõe-se à heterogeneidade, um dos modos de operar o cotidiano e que engendra juízo provisório como o preconceito.

Referências bibliográficas

MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

GT 02 - EDUCAÇÃO, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: APROXIMAÇÕES E DIÁLOGOS

Erika Fernanda Pereira de Souza
Mestranda em Educação UFG
Agência de fomento: CAPES
erikafernanda.souza@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho busca, através de um levantamento bibliográfico, analisar o movimento social enquanto construção histórica e refletir sobre sua ação coletiva, principalmente no campo da Educação, considerando a práxis dos movimentos sociais do campo. Entende-se o movimento social dentro de uma estrutura permeada por relações de poder, onde a desigualdade e exploração podem fomentar a organização do movimento social e orientar suas ações coletivas. Neste sentido, a Educação do Campo vem se fazendo a partir da ação dos movimentos sociais do campo, considerando que estes possuem um intenso caráter educativo e formador, onde suas experiências populares constituem um importante fundamento para a Educação do Campo. Assim sendo, o Movimento Por Uma Educação do Campo surge da efervescência social e contradições de um campo pautado por conflitos e tensões, onde a Educação é um campo de luta estratégico para a conquista dos direitos a terra e ao trabalho, na busca por uma sociedade justa e humana. Os movimentos sociais do campo nos proporcionam uma dimensão ampla de Educação para além da escola, considerando o processo educativo em sua amplitude, através da articulação entre vários espaços e experiências de formação humana. Por isso, acreditamos que a Educação do Campo encontra sua força e legitimidade na práxis do movimento social e não pode afastar-se dele, sob pena de perder sua força e sentido, considerando a necessidade de perseguir constantemente os anseios e condições de vida digna para os trabalhadores do campo, sendo esta pauta do movimento social perpassada estrategicamente pelos debates e ação por uma Educação do Campo.

Introdução

Este trabalho busca fazer um levantamento bibliográfico sobre a categoria “movimento social”, analisando como e porque este se estrutura e atua, para então refletirmos sobre o Movimento Por uma Educação do Campo enquanto rede organizada de movimentos sociais, sua intencionalidade e prática através da ação coletiva no campo da Educação.

A escola do campo pensada na atualidade é pautada nos princípios do Movimento por Uma Educação do Campo, iniciado no período de redemocratização do país, e nesta direção, é fundamental analisar a articulação entre movimentos sociais e a Escola do Campo, posto que tais organizações vêm direcionando sua ação coletiva para a Educação, por entendê-la como um campo estratégico para seu contexto e formação política dos sujeitos do campo.

Movimentos Sociais: Breve análise sobre seus significados, organização e práticas

O movimento social nasce das contradições presentes nas relações sociais humanas, considerando que tais “[...] relações sociais são mediadas por relações de poder. O fenômeno da opressão e do reagir à opressão é uma constante no comportamento humano” (SCHERER - WARREN, 1989, p.8). Mas para atuar diretamente nisso, um grupo precisa se organizar objetivando



modificar a sociedade, marcando assim o nascimento de um movimento social, como este enquanto “[...] uma forma histórica de expressão de reivindicações, que não existiu sempre, nem em toda a parte.” (ALONSO, 2009, p.57).

Scherer – Warren (1989) pauta seu estudo de análise do movimento social a partir da natureza da dinâmica deste (sua práxis), "proposta de transformação" (projeto), princípios orientadores da proposta (ideologia), e dos sujeitos que conduzem o movimento (direção ou organização). Por isso, para ela, Movimentos Sociais podem ser definidos

[...] como uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção). (SCHERER- WARREN, 1989, p.20)

O movimento social vai acontecendo na medida em que o homem, de forma organizada, faz sua história, almeja a transformação social. Contudo, entende-se que a desigualdade por si só não provoca o surgimento de movimentos sociais, mas, “as mobilizações envolvem tanto a ação estratégica, crucial para o controle sobre bens e recursos que sustentam a ação coletiva, quanto a formação de solidariedades e identidades coletivas.” (ALONSO, 2009, p. 72). Ou seja, o nascimento de um movimento social depende de vários fatores e não de apenas um impulso inicial, um problema gerador.

Neste sentido, a sociedade em movimento e contradições é ao mesmo tempo, campo fértil para o surgimento de movimentos sociais e um desafio aos mesmos, posto que

en un espacio donde predomina la precarización de la vida cotidiana, la degradación de las situaciones de trabajo y la pérdida de las garantías colectivas, la crisis durable de las relaciones políticas y el debilitamiento de los "grandes relatos" de emancipación social, los individuos ven reducirse cada vez más la capacidad de control de sus propios destinos al mismo tiempo que aumentan sus deseos de intervenir en el curso de la realidad mundial. (VAKALOULIS, 2000, p.158)

Esse mesmo autor, levando em consideração a intensa diversidade dos movimentos sociais hoje e um possível antagonismo social resultante disso, defende que existe um princípio, uma raiz coerente que funciona como base: o movimento de oposição à exacerbação da exploração e dominação cada vez mais latentes com o advento da modernização. Percebe-se que momentos de crise são tempos de efervescência e oportunidades. Contudo, as novas configurações sociais garantem cada vez mais heterogeneidade aos movimentos. Assim, é necessário salientar que

Quanto mais heterogêneos os círculos sociais que compõem um movimento, maior a amplitude potencial de temas e preocupações que eles carregam consigo e mais diversas, consequentemente, serão as lutas particulares que constituem o movimento. Essa

diversidade não significa necessariamente, de modo algum, a divisão do movimento e sua fragilidade, como se poderia imaginar. (BARKER, 2014, p.9)

Assim, percebe-se que a identidade do movimento enquanto tal vai se formando enquanto processo de construção em movimento, através dos embates e conflitos próprios da organização social e aparentemente desarmônicos, podendo fortalecer, unir os sujeitos envolvidos e revelar outras possibilidades e oportunidades de ação coletiva. Ainda não podemos desconsiderar a conjuntura na qual esse movimento social se apresenta, podendo ela reconfigurar suas características, através de alianças, correlação de forças, reavaliações e surgimento de novas possibilidades. (BARKER, 2014). Ou seja, o movimento precisa se reinventar num processo constante embasado em autocrítica para permanecer orgânico e continuar existindo com uma ação coletiva significativa.

Assim, a emergência do novo sujeito histórico requer elaboração de consciência coletiva e crítica da realidade, que persiga a dignidade e humanização, que lute pela conquista dos direitos humanos, que se coloque nas trincheiras contra a injustiça e desigualdade, que acredite na utopia necessária de um mundo melhor. Neste sentido, acreditamos que a articulação entre projetos de educação e projeto de sociedade é imprescindível para o debate sobre a transformação social.

Educação e escola como pauta dos movimentos sociais do campo

Em um projeto de sociedade justa e humana, a escola precisa estar em “consonância com os interesses dos trabalhadores”, considerando as dimensões do trabalho, das relações sociais advindas delas num determinado contexto histórico. A função social da escola precisa ser pensada no sentido de buscar a “[...] produção do conhecimento como práxis transformadora, tendo a superação histórica do capitalismo como horizonte, e não apenas como contemplação.” (KUENZER, 1998, p. 74). Por isso a escola deve voltar seu olhar para fora de seus muros, buscando “[...] a compreensão das práticas pedagógicas escolares e não escolares historicamente construídas, tendo em vista a proposição de alternativas pedagógicas comprometidas com o avanço do projeto contra-hegemônico dos trabalhadores.” (KUENZER, 1998, p. 74).

Movimentos sociais do campo envolvidos inicialmente com a luta pela terra e a reforma agrária, perceberam a Educação enquanto instrumento estratégico de luta por seus ideais ou uma pauta que não deve ser desconsiderada dentro da práxis coletiva do movimento. Neste sentido, segundo os princípios de Gramsci “a educação e a cultura podem ser causa e efeito” da transformação do mundo, considerando os espaços de formação em questão, o acesso à informação,



possibilidade de reflexão e diálogo. Além do processo de escolarização representar uma formação em massa daqueles que gerem o Estado e dos demais cidadãos. (NOSELLA e AZEVEDO, 2012, p.25).

Contudo, esses mesmos autores afirmam que, segundo Gramsci, não é possível um projeto pedagógico, nem mesmo o da escola unitária, sozinho, tornar a sociedade justa. Para isso, é necessário que a sociedade implemente “[...] um projeto político que a torne social e culturalmente cada vez mais unitária. Ou seja, o projeto político geral e o pedagógico crescem juntos [...]” (NOSELLA e AZEVEDO, 2014, p.27). Neste sentido, o processo de transformação é diário, projeto de sociedade e projeto de Educação não podem estar desvinculados, eles devem ser feitos em sintonia e de forma concomitante.

Dentro de um novo projeto de sociedade, a escola pode tornar-se um importante instrumento de transformação social, pois pode cultivar valores importantes para a mudança. O Estado por sua vez, usa essa força ideológica da escola e da cultura a seu favor para a manutenção da ordem social. (NOSELLA e AZEVEDO, 2014).

Ademais, um projeto de transformação social não pode ser feito para o povo, mas com o povo e nessa perspectiva, participar e aprender através dos movimentos sociais é de fundamental importância, pois estes grupos organizados desenvolvem em sua militância um processo educativo que pode ser instrumento de mudança social. (RIBEIRO, 2012). Ignorar o potencial dessa articulação é irresponsável e sabota o próprio projeto de transformação da sociedade.

A formação destes sujeitos sociais passa pela escola e para alcançarmos estes objetivos, a teoria da educação precisa ser repensada através da articulação com o trabalho, relações de produção, cultura, saberes e outras dimensões enquanto fatores importantes para a formação humana. (ARROYO, 1998) Para isso, se a teoria pedagógica se fecha na escola, a educação distancia-se do seu objeto e objetivos emancipatórios. Por isso, é urgente problematizar a estrutura na qual se sedimenta a escola, considerando a humanização do projeto “[...] de toda ação pedagógica fora ou dentro da escola.” (ARROYO, 1998, p. 144), pois é na tessitura social que os sujeitos são formados, recuperando assim a matriz da teoria pedagógica. (ARROYO, 1998).

Autores como Silva (2006) e Arroyo (1998) chamam a atenção para o alargamento da concepção de educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, onde ela é apresentada como a abrangência de processos formativos desenvolvidos desde a convivência familiar, trabalho, instituições diversas, organizações e movimentos sociais. Esta concepção amplificada e dinâmica



conversa com a perspectiva de um ser humano numa dimensão histórica, construção constante no bojo das mudanças sociais estruturantes.

Assim sendo, amplas discussões tem sido feitas gerando um debate sobre como a educação é usada pelas teias do poder e da ideologia, buscando entender a dinâmica da ação educativa, principalmente num contexto capitalista para construir caminhos e estratégias de enfrentamento e resistência.

O Movimento por Uma Educação do Campo

Os movimentos sociais do campo têm atuado por uma educação vinculada à luta pela terra e trabalho, em contraposição a uma escola descontextualizada e urbanocêntrica implantada na educação rural, reconhecendo o campo enquanto espaço dinâmico e político, forjado por lutas históricas, composto por produtores de cultura e saberes e por sujeitos atuantes na organização coletiva em luta pela conquista de direitos. (RIBEIRO, 2012b; ARROYO, 2012; QUEIROZ, 2011; JESUS, 2006).

A raiz histórica do país está sustentada pelo latifúndio, monocultura e relações sociais consequentes disso e por isso, a luta pela terra está fortemente atrelada à problematização sobre a concentração de poder e renda, colocando em questão as hegemonias historicamente estabelecidas. Neste contexto, a atuação do movimento social é fundamental enquanto agente propulsor das mudanças. (PIETRAFESA, 2016). Dessa forma, as páginas da história nos contam que “[...] os camponeses não deixaram de se movimentar, buscando formas organizativas alternativas à lógica racional do capital agrário, com vistas a se reproduzirem socialmente, criando novos protagonismos e novos saberes a partir dos enfrentamentos com o capital e com o Estado.” (PIETRAFESA, 2016, p.147)

Neste sentido, as décadas de 1960 e 1970 são fundamentais na história do Brasil. Com a incursão do capital estrangeiro na economia agrária, as contradições do sistema capitalista foram acirradas no contexto da política desenvolvimentista através de uma modernização conservadora que intensificou a concentração de terra e riquezas. (PIETRAFESA, 2016). Em resposta a isto, houve um intenso

[...] crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais. Houve também o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporcionaria uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presente na sociedade brasileira. (QUEIROZ, 2011, p. 2)



Neste tempo histórico, surge um debate sobre educação atrelado as lutas contra a desigualdade e em favor da reforma agrária e a Educação Popular que antes estava vinculada à alfabetização para acesso à direitos, ganha uma nova roupagem e passa a ser concebida como um processo de formação política, social e cultural. Já nos anos 1980 e 1990 o processo de redemocratização vivido no país representou uma intensa efervescência social, provocando a ebulição de mais movimentos sociais. Neste sentido, os conflitos no campo se acirraram e surgiram atores sociais com novas configurações lutando pelo direito a terra, trabalho e direitos sociais. (PIETRAFESA, 2016).

Assim, o Movimento Por uma Educação do Campo se configurou à partir do retorno à base histórica dos movimentos sociais: o anseio de uma classe, a classe trabalhadora. É notável que os pilares da Educação do Campo vêm sendo construídos nesse processo de formação histórica e social do país e continua em processo, posto que, nossa trajetória política fomentou a necessidade de problematização dessas transformações e por isso, a necessidade de pensar uma escola contextualizada, que dialogue com os sujeitos sociais, sua vida, relações de trabalho e saberes. Ademais, as ações dos movimentos sociais deram origem a uma

[...] teoria de formação humana do sujeito humano e uma práxis coletiva que forma subjetividades dialogantes, críticas e capazes de contribuir com a construção de outras relações sociais, sobretudo, na construção de uma concepção de educação que se questiona sobre as finalidades do processo educativo e dos conteúdos presentes nos processos educativos para os povos do campo. A produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da nossa história foi gestando um repertório de conhecimentos e práticas que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estão presentes em várias iniciativas que temos hoje no movimento pedagógico da Educação do Campo. (SILVA, 2006, p.90)

Essa produção tem como pressuposto o campo como lugar vivo, permeado por lutas, tensões, em movimento e assim, uma nova proposta e ação educativa precisa ser construída considerando essa realidade dinâmica, uma renovação pedagógica vinda da ação popular. (ARROYO, 2011). Neste sentido, este autor acredita que “[...] a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colada ao movimento social.” (ARROYO, 2011, p.69).

A proposta de um projeto de Educação vinculada ao Movimento Social entende a educação como direito enquanto processo amplo de formação humana, onde o movimento social enquanto educativo atua na formação de novos valores e uma nova cultura, provocando processos de construção onde os sujeitos sociais vão se fazendo. (ARROYO, 2011)



O Movimento Por uma Educação do Campo está sendo construído por uma rede de sujeitos coletivos que trabalham por uma nova concepção de Educação como passo inicial para o rompimento do estigma da educação rural e a consequente construção de políticas públicas. Tais ações tem envolvido a prática de ação-reflexão de vários Movimentos Sociais e Sindicais do Campo. Inicialmente, foi realizada a I Conferência Por Uma Educação do Campo em Luiziana – GO, em 1998, contando com 1.100 participantes e organizada pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo³³ e com intensa participação dos movimentos sociais do campo³⁴, além da participação de instituições de ensino superior. (RIBEIRO, 2012b; QUEIROZ, 2011; SILVA, 2006).

Neste sentido, o Movimento Por uma Educação do Campo consolida-se como uma “rede de movimento social”, a partir da “[...] identificação de sujeitos coletivos em torno de valores, objetivos ou projetos em comum”, ou seja articulação múltipla, identificação, com adversários, projeto, utopia – esses pontos aglutinam, supera-se antagonismos em prol do objetivo comum. (SCHERER- WARREN, 2006, p.113).

Por isso, Christófoli (2006, p. 98) nos chamou atenção para o fato de que "Quem faz a escola do campo são os movimentos sociais e os povos do campo, organizados e em movimento [...]”, para construir uma educação adequada à realidade camponesa, posto que, a Educação não pode ser imposta como um modelo pronto e urbanocêntrico implantado na escola do campo. Este mesmo autor, juntamente com Silva (2006), afirma a importância de dois elementos importantes na escola: raiz e projeto. A raiz representa a identidade, a memória, para que esta dê sustentação aos projetos de futuro. Movimentos sociais e povos do campo, juntos e articulados, são responsáveis por essa construção, por fazer uma escola em movimento.

Articulação entre Movimentos sociais e escola do campo: implicações e desafios

Devemos considerar a Educação como um processo de formação para além da escola e que promove a reflexão crítica e o desvelamento das condições de vida do homem, ressignificando

³³ Várias entidades sociais compõem o caráter dessa organização, como: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; a Universidade de Brasília – UnB; a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Ver Ribeiro (2012b)

³⁴ Anteriormente a essa Conferência e também de muita importância para o Movimento por Uma Educação do Campo acontece o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, em 1997, promovido pelo MST e apoiado por essa mesma base organizativa. (RIBEIRO, 2012b)



suas ideias sobre si mesmo enquanto sujeito social, autor de sua história, que ao lutar por sua dignidade vai se humanizando, se reconhecendo enquanto sujeito de direitos.

Os movimentos sociais do campo carregam consigo uma história de luta, trabalho, memórias, pertencimento, saberes e experiências que são fundamentais para a Educação do Campo, por isso, a escola precisa estar em constante diálogo com os movimentos sociais enquanto fontes de aprendizado e agentes fundamentais no processo de formação humana dos sujeitos. Essa articulação se faz necessária e fundante para que a escola esteja realmente comprometida com a vida dos educandos, suas famílias, comunidades e com a transformação da sociedade na qual está inserida.

Ademais, o próprio movimento social é educativo enquanto espaço de formação humana, em sua organização, cotidiano e ação coletiva, através das relações de aprendizado na coletividade, nas demandas operacionais para o funcionamento e ação do movimento, no fazer com o outro. (CHRISTÓFFOLI, 2006)

Consideramos ainda que “A escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola”, pois “[...] não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação[...]”, essa pedagogia de formação de novos sujeitos sociais é muito mais ampla que a escola, envolve toda a vida. (CALDART, 2011, p. 97).

Ainda sim, a escola precisa demonstrar disposição e sensibilidade para “*entrar em movimento*”, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história”, para dar conta da diversidade de sujeitos do campo, e numa atuação dialética irem transformando-se conjuntamente. Assim “Um *mexe com o outro*, num movimento pedagógico que mistura identidades, sonhos, pedagogias...” fazendo, inclusive com que a escola se (re) descubra como espaço de formação humana dialógica e emancipadora. (CALDART, 2011, p. 94)

No campo da política e das relações de poder, há um forte embate entre os movimentos sociais do campo e “[...] os setores representativos dos interesses do capital agroindustrial, associado ao capital financeiro, cujos sujeitos concretos são grandes proprietários de terras e ocupam posições estratégicas na estrutura do Estado.” (RIBEIRO, 2012b, p.476).

Neste sentido, segundo Molina (2010), o Estado é muito além de uma forma homogênea e coesa, sem divergências e contradições. Ele se apresenta como um espaço de disputa, e por isso, o movimento social deve estar integrado nessa correlação de forças em conflito para buscar “[...] colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora.” (MOLINA, 2010, p.145).



Neste sentido, esta mesma autora ainda nos chama atenção para o esvaziamento do conceito de Educação do Campo a partir do momento em que é retirado dos movimentos sociais o protagonismo na ação política e formadora na constituição desta categoria, posto que a base fundante e constitutiva da Educação do Campo está no caráter formativo dos movimentos sociais.

A presença e atuação dos movimentos sociais nessas trincheiras de disputa garantem a representatividade dos sujeitos sociais na construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo, no sentido de que nelas sejam contempladas as tensões, disputas presentes no cotidiano do campo e suas lutas sociais (SILVA, 2006). Se ela perder esse caráter crítico, deixará de ser Educação do Campo.

Considerações finais

Este trabalho busca fazer apontamentos que enriqueçam o debate, reconhecendo a capacidade mutável do movimento social para ampliar-se em suas necessidades e luta por conquistas. Consideramos que as práticas pedagógicas formadoras e a práxis coletiva dos movimentos sociais do campo estão vinculadas a um projeto de sociedade humana e justa pautado por um modelo de desenvolvimento alternativo ao capitalismo e de valorização dos saberes camponeses. Este projeto político agrega o poder partilhado, a organização coletiva, aprendizagem, o exercício democrático e representativo, a partilha dos sonhos na construção de sujeitos e um trabalho de base contra a subalternidade. Inclusive, defende-se uma escola com raiz e projeto, com uma base sólida na coletividade, para poder construir objetivos e estratégias pautadas na transformação social.

Como vimos, a Educação do Campo tem como berço a Educação Popular e suas experiências historicamente construídas, considerando os camponeses como protagonistas de lutas históricas e os movimentos sociais têm sido fundamentais para a problematização e compreensão da realidade no campo em suas tensões e diversidade.

Ademais, a atuação dos movimentos sociais tem contribuído de maneira fundamental para a reflexão sobre a teoria pedagógica, a escola enquanto instituição e a Educação como processo formador mais amplo. Neste sentido, a Educação do Campo vem sendo feito através da articulação dos movimentos sociais comprometidos com a transformação social e a escola precisa apropriar-se desse processo formativo humano que é forjado na ação coletiva dos movimentos sociais para que alcance sua função social para uma sociedade humana e justa.

Referências bibliográficas

- ALONSO, Angela. As Teorias dos Movimentos Sociais: Um Balanço do Debate. In.: Lua Nova, n. 76. São Paulo, p. 49-86, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a03.pdf>
- ARROYO, Miguel Gonzales. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. 4 ed, Petrópolis- RJ, Vozes, 1998, p.55-75.
- ARROYO, Miguel Gonzales. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna.(Org.) Por uma Educação do Campo. 5ed, Petrópolis, Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. Revista Trabalho & Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, v.21, n.3, p.81-93, set./dez. 2012.
- BARKER, Colin. O movimento como um todo: ondas e crises. In.: Revista Outubro, n. 22, 2º semestre de 2014. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-2-2-Artigo-01.pdf>
- CALDART, Roseli. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna.(Org.) Por uma Educação do Campo. 5ed, Petrópolis, Vozes, 2011.
- CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Ministério do Desenvolvimento Agrário: Brasília, 2006, p. 94- 102.
- JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Educação do Campo e pesquisa: *questões para reflexão*. 1ed.Brasília: Nead editora, 2006, p. 50-59.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis- RJ, Vozes, 1998, p.55-75.
- MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: _____. Educação do Campo e Pesquisa II: *questões para reflexão*. Brasília-DF: MDA/MEC, 2010. p. 137-149.
- PAOLO NOSELLA; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Educação em Gramsci. In: Revista Teoria e Prática da Educação, Maringá, v.15 n.2, maio/agosto, 2012, p.25-33.
- PIETRAFESA, José Paulo. Protagonismo camponês e a Reforma Agrária no Brasil: *processo educativo e desafios aos movimentos sociais*. In: MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Wanderson Ferreira. (Org.) Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2016. p. 113-152.
- QUEIROZ, João Batista Pereira de. A Educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do campo. Revista NERA, Presidente Prudente, Ano 14 , nº 18, p. 37-46, jan-jun./ 2011.
- RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Educação e formação: bandeiras de luta para um movimento social. In.: Revista Trabalho & Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, v.21, n.3, p.207-217, set./dez. 2012.
- RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embates entre Movimento camponês e Estado. In: Educação em Revista, Belo Horizonte. v.28, n.1, p. 459-490, 2012b.
- SCHERER-WARRERN, Ilse. Movimentos Sociais: um ensaio de interpretação sociológica. Florianópolis: Editora da UFSC. 1987.
- SCHERER-WARRERN, Ilse. Das Mobilizações às Redes de Movimentos Sociais. Sociedade e Estado, Brasília, v.21, n.1, p.109-130, jan./ abril, 2006.
- SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). Educação do Campo e pesquisa; *questões para reflexão*. 1ed.Brasília: Nead editora, 2006, p. 60-93.
- VAKALOULIS, Michel. Antagonismo social y acción colectiva. In.: Revista Debates Teóricos. Chile. 2000. Disponível em em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal2/debates.pdf>.



GT 3 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A HIGIENE E A SAÚDE NAS LEIS, REGULAMENTOS E PROGRAMAS DE ENSINO DE GOIÁS NO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX.

Cristiane Maria Ribeiro.
IFGoiano.
PAPED/IFGoiano.
cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

Resumo

O objetivo de levantar indícios de quais grupos eram excluídos de frequentar as escolas públicas de Goiás durante o século XIX e início do século XX justificou a realização deste trabalho. Em um primeiro momento identificamos que os escravizados eram impedidos oficialmente de frequentar as aulas e mesmo com a Lei do Ventre livre que teoricamente incentivava uma política de educação dos ingênuos não foi cumprida, e as poucas iniciativas que aconteceram foram esparsas e atingiram um número mínimo de crianças negras. Porém o contato com as fontes mostrou outros grupos ou situações em que as pessoas eram impedidas de frequentarem as escolas públicas. A análise da legislação educacional do período mostrou que as questões relacionadas à higiene era condicionante para a abertura e funcionamento das escolas e condições para os alunos se apresentarem às escolas. Em se tratando das moléstias, era imprescindível não possuí-las para poder ser admitido/nomeado como professores e também podia justificar faltas, licenças e aposentadorias. Os dados mostraram que nas leis regulamentos e programas de ensino quase sempre a higiene aparecia como condicionante para a abertura e funcionamentos das escolas. No tocante a questão das moléstias, não possuir moléstia era condição para ser admitido/nomeado como professor e uma vez já ingressado apresentar moléstias poderia ser motivo para justificar faltas, licenças e aposentadorias.

Palavras chaves - saúde- higiene - educação

Introdução.

A história da educação da população negra Goiana foi objeto de estudo da pesquisa “Escarlarização da população negra Goiana 1888- 1930” cujo foco principal foi compreender como se deu a incorporação da população negra ao sistema de ensino goiano e identificar a política educacional destinada a esta população. O período escolhido para a análise considerou elementos como a abolição da escravidão, a organização de um sistema nacional de educação, a circulação das ideias liberais no Brasil, o movimento escolanovista e também a ascensão das ideias racistas na Europa e a sua circulação no Brasil. Em um primeiro momento perseguimos a legislação educacional goiana do século XIX e início do século XX para evidenciar como foi o processo de inserção da população negra goiana ao sistema de ensino.

Para tanto buscamos na legislação educacional do período “indícios”, “rastros” do projeto educacional para a população negra, as leis analisadas fazem parte do CD Documentos de história da Educação de Goiás de Valdeniza Maria Lopes da Barra, ele foi um produto da pesquisa “projeto Educacional da Sociedade Goiano do século XIX” e consta com 3.119 páginas de documentos oriundos dos seguintes arquivos: Instituto Histórico de Goiás (AHE-GO); Instituto de



Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC); Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG); Gabinete Literário de Goiás (Cidade de Goiás). Nos detivemos especificamente na coleta de dados na série n.º 1 Legislação Educacional de Goiás (1830- 1930) no qual se encontra disposto todas a leis educacionais de Goiás do período analisado.

Porém durante a construção do relatório de pesquisa percebemos que não eram somente os escravizados que eram impedidos de frequentar das aulas públicas em Goiás, ficava latente que não eram aceitas pessoas com moléstias contagiosas e as que não fossem vacinadas, porém as moléstias apareciam em outras condições e impedimentos, e também surgiram menções sobre a inspeção do serviço de saúde e a figura do médico escolar, sendo assim, julgamos importante tentar compreender a relação entre educação e saúde nas leis, regulamentos e programas de ensino no século XIX e início do século XX em Goiás.

Isto posto, voltamos às leis, regulamentos e programas de ensino do período de 1835 a 1930 com o intuito de confirmar a hipótese de que era necessário gozar de boa saúde para poder frequentar as escolas goianas. Os documentos analisados são apresentados na tabela abaixo.

Documento	Ano
1.ª Lei de Instrução Goiana	1835
Lei de criação do Liceu	1846
Regulamento do Lyceu	1856
Regulamento de instrução Primária	1856
Regulamento da Instrução Primária	1869
Regulamento da Instrução Pública	1884
Regulamento da Catequese	1886
Regulamento da Instrução Pública	1886
Regulamento da Instrução Primária	1887
Regulamento da Instrução Primária	1893
Regulamento da Instrução Primária	1900
Regulamento do Liceu e Escola Normal	1906
Lei Ensino Primário de Goiás	1918
Regulamento e Programa do Jardim de Infância	1928



Regulamento do Ensino Primário	1930
Programa de Ensino Primário	1930

Tabela 1-Leis, regulamentos da instrução e programas de ensino de Goiás no período entre 1830-1930.³⁵

1. Educação, Saúde e Higiene.

As relações entre educação e saúde começam a ecoar no Brasil no início do século XX e assume uma dimensão enorme tornando a educação um meio de superação da falta de higiene. Segundo Gondra (2011, p.525) *faz parte de um movimento de expansão da medicina que deveria penetrar na sociedade, incorporando o meio urbano como alvo dessa reflexão e de sua prática, e o de que deveria constitui-se como apoio indispensável ao exercício de poder por parte do Estado.* Esta expansão requereu a integração com outros saberes, como a estatística, a geografia, a demografia e a história. Nesse processo a educação vai ganhar uma dimensão de extrema importância.

“Na expansão da medicina, a escola não é esquecida nem a educação de um modo geral, pois, para formar as novas gerações seria necessária uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas, também, no espaço privado da casa. Pais e mestres constituem-se, portanto, nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata de educação. GONDRA (2011, p.525).

Higienistas e eugenistas passaram a ocupar os cargos, seja no serviço sanitário, seja na inspeção escolar e a prescrever ações para alargar sua influência a partir de argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais. GONDRA (2011, p. 527).

A escola torna-se o *locus* privilegiado para a defesa da profilaxia, para propagar a importância da higiene física e psíquica, da inspeção médico escolar, de uma boa alimentação.

Indiscutivelmente, higienistas e eugenistas concordaram com a necessidade de atuarem diretamente no espaço escolar, através dos serviços de inspeção médica e ensino da higiene. A escola, inserindo numa rede de instituições, estava reservado o papel de formar crianças e jovens, futuros cidadãos, produzindo práticas individuais e coletivas, associadas aos propósitos de constituição de sujeitos ocupados com a sua higiene e saúde, seja pela ruptura face aos hábitos perniciosos herdados da família, seja pela conservação de práticas

³⁵ A escolha de analisar os programas de ensino deu-se pelo fato deles poderem esboçar elementos que eram usuais no sistema de ensino daquele contexto, podendo ao nosso ver evidenciar também sujeitos e grupos que poderiam estar excluídos de frequentar as escolas.



salutares, acrescidas de novas formas de ser e pensar esboçadas pelos médicos a partir da ciência e das ideias de civilização e urbanidade. STPHANOU (1999, p.170).

Na esteira dessa relação entre saúde e educação é que ROCHA & MARQUES (sd. 45550-4552) vão descrever o minucioso trabalho do serviço de inspeção médica de São Paulo e Paraná, cabiam a eles inspecionar os edifícios, mobiliários, materiais escolares, os métodos de ensino, posições e atitudes escolares, distribuição das matérias, horários, recreios, exercícios físicos, exames de docentes e alunos.

No exame físico havia espaço para o exame dos órgãos visuais e auditivos, a inspeção buco-dentária, a medição do peso e altura. Nas escolas paulistas, em particular cabia um recenseamento minucioso que incluía “o dimensionamento da força respiratória, a interrogação sobre a cor da pele, a conformação do corpo, o funcionamento dos órgãos, a saúde da criança desde o seu nascimento e as enfermidades de que tivesse acometido, o desenvolvimento físico e a nutrição. Neste processo também se sobressai segundo as autoras a preocupação com a configuração racial brasileira.

“A interrogação sobre a constituição do povo brasileiro e a possibilidade de regeneração racial, num momento em que a aposta imigrantista mostrava a sua incapacidade de dar conta dos sonhos de branqueamento e revigoramento da raça, como também dos desafios de formação de trabalhadores uteis, produtivos e disciplinados colocados pelo crescente industrialização, parecerem responder por todo esse afã de medir, pesar, examinar, registrar, comparar e produzir índices de normalidade, com base nas quais poderiam ser identificado as normalidades. ROCHA & MARQUES (sd. 4553).

O aluno normal era o ideal a ser seguido para adentrar no espaço escolar, devido ser refugado aquele considerado inadequado

“De certa forma, travestidos em discurso científico, preconceitos e estereótipos sociais contribuíram para a exclusão de uns ou outros, explicitando o aluno normal, sadio, doente, débil. Os alunos portadores de doenças, deviam ser afastados da escola quando o tratamento fugia da alçada da higiene escolar, majoritariamente concebida como uma medicina preventiva. STPHANOU (1999, p.201).

Mas não é somente o aluno o foco da perspectiva higienista, todo o aparato escolar é objeto de intervenção “as inspeções de saúde, e mais tarde os programas de higiene escolar, possibilitaram aos médicos intervir nas bases de gestão material da escola nas questões físicas do prédio, ventilação, iluminação, distribuição dos corpos e definição da circulação dos indivíduos, influenciando muitas vezes a definição do projeto pedagógico da escola. STPHANOU (1999, p201).

Para a autora a higiene escolar, que tinha por fim manter e melhorar as condições de saúde das crianças nas escolas, precisava tornar-se essencialmente educativa e integrar-se no próprio programa escolar e não apenas em atividades isoladas e informais. A escola primária era o



lugar apropriado para que as crianças desenvolvessem regimes higiênicos de modo a garantirem a própria saúde. Nesta mesma perspectiva

Como se pode notar, as prescrições que se referem aos métodos e processos de ensino evidenciam os objetivos de rapidez, eficiência e produtividade que deveriam perpassar o trabalho pedagógico e, nessa medida, indicam a preocupação com a constituição da escola na sua dimensão temporal. Entretanto, é na discussão sobre o programa de ensino que essa preocupação se articula mais claramente. Expressa em prescrições que se voltam para a segmentação do tempo e a definição dos ritmos de trabalho, essa discussão parece indicar que o distanciamento da escola do ruído das máquinas, dos sinos, apitos, toques de corneta e, enfim, dos sinais que marcavam o tempo do trabalho, não responderia apenas aos propósitos de configuração da escola enquanto lugar de silêncio e atenção, mas participaria do movimento de constituição de um tempo escolar. ROCHA & GONDRA 2002, (p. 505-506).

Educação, Saúde e Higiene na Legislação Educacional Goiana.

Em Goiás segundo Silva (1999, p 197) os cuidados com a higiene escolar em estabelecimentos de ensino de instrução primária aparecem nos dispositivos legais baixados no primeiro mandato de Coelho Gouvêa, em 1900.

“Exigia-se dos particulares que pretendiam abrir escolas, que a franqueassem à fiscalização estadual para fins de inspeção da higiene, moralidade e estatística. A fiscalização era tarefa que estava fada às autoridades da inspeção escolar e do delegado de higiene, nos termos do Decreto n.º 611, de 27 de julho de 1900, que deu regulamento à Lei n.º 186, de 13 de agosto de 1898, que também, criava o curso de Direito e a Escola Normal”. SILVA (1999, p.197).

Interessante observar segundo a autora (p. 197) que o direito à matrícula era vedado às crianças que sofressem de “moléstias contagiosas ou repugnantes”, impeditivas de frequência regular. Esta restrição, a bem dizer espartana, foi comum a todos os regulamentos da instrução. Não se dava vez ao aluno matricular-se; caso curado, a ele restaria frequentar a escola particular, ou valer-se do “ensino em família”.

Outro elemento que de acordo com Silva (1999, p. 198) vai ser determinante/expressão da preocupação com a higiene e a educação em Goiás é a instituição do grupo escolar, este representa uma mudança na estrutura organizacional e no funcionamento administrativo, a prática educativa passou a se operacionalizada em classes distintas, de forma seriada, no currículo foi incluída Educação Física, com exercícios gerais de ginástica, exercícios militares e cantos para os meninos e ginástica orgânica e cantos para as meninas.

“... a partir da instituição do grupo escolar, as instalações físicas, no todo, passam a constituir uma preocupação, do ponto de vista higiênico e pedagógico. A estrutura física da escola é, então, considerada sob os aspectos de um ambiente amplo, arejado, iluminado, bem ventilado e situado em lugar calmo para favorecer a atividade educativa. As salas de aula deveriam ser amplas, tendo a intensidade maior de luz pelo lado esquerdo do aluno. O edifício escolar é considerado, agora, tão importante quanto o currículo e os programas de ensino, devendo constitui-se, para o aluno, na primeira “lição de higiene”, pois a escola seria, na verdade, um “centro de saúde” aparelhado para a ministração de aulas teóricas e práticas, ou seja, para a realização da Educação Física, base, também, da obra educativa. SILVA (1999, p. 198).



Outro elemento substancial que evidencia a repercussão das ideias higienistas na educação goiana no início do século XX é a criação de um serviço sanitário de abrangência estadual que através dos seus regulamentos normatizam também alguns elementos que concernem à educação. O regulamento do Serviço de Higiene de 1926

“Em 231 artigos, o regulamento detalha a construção, o funcionamento e a fiscalização da escola, da fábrica, de oficinas, mercados e matadouros; detalha a fiscalização da fabricação de diversos produtos alimentícios; trata da construção de habitações, em geral, e particulariza e detalha a construção e funcionamentos de escolas, hospitais, açougues, bares, restaurantes etc; também os necrotérios e cemitérios tem normas estabelecidas”. CAMPOS (1999, p230).

Esse Serviço Sanitário é extinto em 1930 em 1931 é criada a Diretoria de saúde, subordinada à Secretaria de Segurança e Assistência Pública, para nós é importante delimitar que

“A higiene escolar merece no regulamento uma atenção especial. Em 59 artigos – 591 a 649 – a vida da escola, do aluno, do professor e do funcionário é inspecionada. Há exigências de cuidados de higiene e de asseio para serem cumpridas. Quando trata do exame a ser realizado nas crianças, especifica o regulamento que “este exame terá por fim afastar da escola os cegos, os surdos-mudos e os idiotas”. O prédio escolar e o professor são objetos de análise detalhada, podendo o candidato não ser admitido no magistério, se portador de doenças ou anomalia especificada em oito itens. Entre esses: afecções no ouvido; nariz, garganta, olhos, boca e dentes (numerosas cáries)”. CAMPOS (1999, p235).

Para nós então tornou-se importante tentar perceber o alcance destas ideias nas leis, regulamentos e programas de ensino do século XIX e início do século XX aqui em Goiás. Na leitura dos documentos nos ativemos em captar as situações em que a preocupação com a higiene dos prédios escolares, dos alunos e a saúde dos professores apareciam. As questões relacionadas à higiene quase sempre apareciam associadas como condicionante para a abertura e funcionamentos das escolas e condição para os alunos se apresentarem à escola. No tocante a questão das moléstias, não possuir moléstia era condição para ser admitido/nomeado como professor e uma vez já ingressado apresentar moléstias poderia ser motivo para justificar faltas, licenças e aposentadorias.

Um exemplo bem claro que expressa a preocupação com as condições higiênicas dos prédios escolares é o Regulamento de 1869 capítulo 3.º que traz como uma das incumbências dos inspetores paroquiais verificar “qual o estado do edifício da escola e suas condições hygiênicas” e no artigo 35 rege que “nas escolas públicas poderão os professores receber alunos pensionistas havendo permissão do governo e justificando ter a casa os necessários commodos e condições hygienicas e ter o professor meios para manter o internato”.

Neste mesmo Regulamento está previsto no artigo 50 a admoestação ao professor ou o fechamento da instituição particulares caso as acomodações não estejam em condições adequadas de higiene.



“Quando um professor particular não cumprir seus deveres com a exatidão ou a casa não tiver os commodos necessários, ou lhes faltarem as condições higiênicas, poderá ser admoestado pelo inspetor geral ou indo o presidente da província, e no caso de não ser atendida a admoestação, poderá ser fechada a escola ou colégio por ordem do governo”. (art. 50).

Situação similar é percebida no Regulamento da Instrução pública de 1884, no seu artigo 19.º que se pronuncia sobre a interdição das escolas ou estabelecimentos em caso de ausência de regras de higiene “quando não forem observados as regras de higiene e os preceitos de moralidade, o inspetor parochial representará ao inspetor geral que ouvindo o conselho diretor pronunciará a interdição da escola ou estabelecimento.

Já o Regulamento da instrução primária de 1893 no artigo 2.º§ 1.º determinava que para abrir estabelecimento particular bastaria requerer ao conselho literário municipal a devida permissão, provando serem boas as condições do edificio destinado para esse fim e que em se tratando da inspeção “na parte relativa ao ensino limitar-se-ia a verificar se era contrário à saúde dos alunos.

O Regulamento da instrução primária de 1900 também é explícito em relação as preocupações com as condições de higiene como elemento necessário para o funcionamento de escolas, sendo assim, no art. 2.º se coloca que é inteiramente livre aos particulares a fundação de estabelecimentos de ensino primário desde que franqueassem seus estabelecimentos às autoridades incumbidas da inspeção e ao delegado da higiene , §§ 2.º as mantivessem em condições de higiene, também se estabelecia no artigo 5.º que os estabelecimentos particulares estariam sujeitos a fiscalização, moralidade e estatística.

Outra situação que aparece nos regulamentos é ser a higiene condição se apresentar à escola, no regulamento da instrução primária de 1900 o asseio é condição para se apresentar a escola.

Art. 109 Os alunos devem:

- a) Se apresentar na escola em estado de perfeito asseio.

O regulamento do Liceu e da Escola Normal de 1906 no artigo 78 vai na mesma direção e requeria como condição para frequentar a escola que os “alunos devem se apresentar-se ao estabelecimento com asseio, decência e pontualmente nos dias e horas das lições, situação que é reiterada no regulamento de 1906 ao determinar que os alunos deveriam se apresentar em estado de completo asseio; usando, os do sexo masculino, de um uniforme previamente estabelecido pelo Diretor.



Também podemos perceber a repercussão das ideias higienistas na educação goiana quando no Programa do jardim de Infância de 1928 no art. 5.º se exigia que todos “as crianças deveriam ter, obrigatoriamente, três aventais brancos, conforme modelo adotado no Jardim da Infância”

Em relação às moléstias fica claro que pelos regulamentos que para exercer o magistério tanto público como particular era necessário ter boa saúde, ao menos é isso que pode-se entrever na exigência do capítulo 4 do Regulamento da Instrução pública e particular de 1869 que exige atestado médico que declare que pretendesse exercer o magistério não sofre de moléstia.

O regulamento de 1887 – regulamento da instrução primário de Goiás, também **prevê** aos candidatos ao magistério público, a necessidade de “não sofrer moléstia contagiosa ou defeito físico que o impossibilite para as funções do magistério, mediante atestado médico.

Segundo o regulamento da instrução primária de 1900, no artigo 62 as cadeiras das escolas serão ocupadas por pessoas que reúnam os requisitos seguinte “não sofrer moléstias contagiosas” a ser provada por atestado de facultativos ou pessoas fidedignas.

Como não podia deixar de ser, o regulamento do Liceu e da escola Normal de 1906 determinava que os professores para esse nível de ensino seriam admitidos sob concurso e que entre a documentação necessária estaria o “atestado de vacina contra a varíola e de que o candidato não sofresse moléstia contagiosa e nem defeito físico que incompatibilizasse para o magistério”. Art. 104.

Além de ser requisito para poder ser admitido na escolas públicas não ter moléstias era condição para continuar inserido nele, é assim que no artigo 69 do regulamento de 1887 previa a justificativa de falta por motivo de moléstia, o que também podia ser verificado no regulamento da Instrução primária de 1900 que no artigo 79 determina que as faltas dos professores poderiam ser justificadas se “motivadas por moléstias próprias ou de pessoas de sua família desde “ que sempre provadas por atestados médicos e, em faltas por atestado do Delegado Literário ou de autoridades policiais” artigo 80.

O regulamento do Liceu e da Escola Normal de 1906 afirmava que “moléstias provadas com atestado médico davam direito ao abono de faltas dos alunos (art 45) e exame de 2.ª época. (art 64).



Os afastamentos via licença também poderiam ser motivadas por moléstias, é o que determinava o regulamento para a instrução primária de Goyaz de 1887 no artigo 64 previa que as licenças por motivo de moléstia, só poderão ser concedidas dentro de um ano.

Ainda de acordo com o Regulamento da instrução primária de 1900 artigo 71, 72 e 73, seriam concedidas licenças por motivo de moléstia, que as licenças poderiam ser remuneradas quando concedidas por motivo de moléstia provada e que.

“Não serão concedidas licenças sessentas dias antes dos exames, salvos por moléstia privada, cuja gravidade impeça o exercício do magistério”.

No artigo 61 da Lei de 02 de Agosto de 1918 Reforma João Alves da Costa e Americano do Brasil determina que as licenças por moléstia serão concedidas mediante atestado do inspetor escolar, modalidade de licença que também está prevista no regulamento de 1930 artigos 263 e 264.

A moléstia também são motivos de aposentadorias, é assim que aparece no regulamento do Liceu de 1856 prevendo a aposentadoria do professor caso apresentasse moléstia grave ou incurável que impossibilitasse de exercer o magistério (cf. artigo 57).

No artigo 66 da Reforma João Alves de Castro e Americano do Brasil determina que os” professores vitalícios são perderão o cargo por incapacidade physica ou phichica verificada por processo administrativo ou por sentença judicial.

4.Considerações Finais.

Os dados mostraram que nas leis regulamentos e programas de ensino as relacionadas à higiene quase sempre apareciam associadas como condicionante para a abertura e funcionamentos das escolas e condição para se apresentar a escola. No tocante a questão das moléstias, não possuir moléstia era condição para ser admitido/nomeado como professor e uma vez já ingressado apresentar moléstias poderia ser motivo para justificar faltas, licenças e aposentadorias.

Referências bibliográficas.

BARRA,Valdeniza .M.L. Documentos da história da educação em Goiás. REHEG, Goiânia, 2012.

CAMPOS, Itami. Medicina e Saúde Pública. In: FREITAS, Lena C. B.F. de. Saúde e doenças em Goiás: a medicina em Goiás. Goiânia: ED. UFG. .1999.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta(org.) 500 anos de educação no Brasil.. Belo Horizonte: Autentica. 5ª. Ed. 2011.

ROCHA, Heloísa H. P & José G. Gondra. A escola e a produção de sujeitos higienizados. In: Ed. Perspectiva, , v. 20, n.º 02, pp.493-512, 2002.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

ROCHA, Heloísa H. P. & MARQUES, Vera R. B. A produção do aluno Higienizado. Disponível em http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/416HeloisahelenaPimentaRocha_e_VeraReginaMarques.pdf.

ROCHA, F. F. Cultura e educação de crianças negras em Goiás: (1871-1889). 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2007.

SILVA, N. R. A. Educação e Saúde em Goiás: promessas e mudanças. In: FREITAS, Lena C. B.F. de. Saúde e doenças em Goiás: a medicina em Goiás. Goiânia: ED. UFG. 1999, p.169-219.

STEPHANOU, Maria. Tratar e Educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. Tese de doutorado. Porto Alegre. RS. 1999.



GT 3 - ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PRIMEIROS GRUPOS ESCOLARES EM ANÁPOLIS (GOIÁS): REVISÃO DE FONTES

Diogo Jansen Ribeiro - UFG

diogojansen@hotmail.com

José Henrique dos Santos Barbosa - UEG)

Profbarbo_santos@outlook.com

Resumo

No Brasil, os Grupos Escolares foram criados na última década do Século XIX e, em Goiás, durante a primeira metade do Século XX. Essas instituições escolares estão inseridas na perspectiva de um Estado republicando no sentido de introduzir no ensino primário uma nova organização administrativa e pedagógica. Este processo faz parte do movimento de modernização da sociedade brasileira, especialmente nos espaços urbanos, incorporando a modernidade à nova estrutura educacional. Neste sentido, pretende-se apresentar algumas fontes oficiais localizadas no Acervo Histórico do Centro de Pesquisa de Anápolis, Goiás, sobre o processo de implantação dos Grupos Escolares neste município.

Palavras-chaves: História da Educação, Grupos Escolares, Anápolis-Goiás.

Os documentos apresentados neste trabalho são relatos breves, mas não simplistas, de alguns Grupos Escolares da cidade de Anápolis. Eles surgem concomitantemente a expansão dos grandes centros urbanos do país na virada do Séc. XIX para o Séc. XX.

Faria Filho (2000) ressalta que

pela modernização dos centros urbanos, os grupos escolares se estabeleceram em prédios próprios, com salas de aula, laboratórios e outros espaços específicos para as atividades de ensino. Ao substituir as casas-escola por uma organização mais complexa, como os grupos escolares, tornou-se eminente a ampliação e modernização de seus programas didático-pedagógicos. A racionalização trazida pela industrialização do país, se apresentou também nos grupos escolares, sob a necessidade de organização do espaço, do tempo escolar e do trabalho pedagógico (p. 21)

As escolas isoladas, demarcavam uma era ainda resquícios de uma organização escolar do período imperial, os grupos escolares tornaram-se representação de uma modernidade educacional que se buscava para nação. No caso da cidade de Anápolis o seu primeiro Grupo Escolar data de 1926, Grupo Escolar de Anápolis Dr. Brasil Caiado.

No acervo histórico do Centro de Pesquisa de Anápolis foram encontrados projetos de leis que permite descrever as construções e reaparelhamento, bem como reformas em prédios de alguns Grupos escolares que já existiam e foram reformados.



Destaca-se que é uma reflexão inicial e que não se objetiva aprofundar nesse momento um estudo acerca da temática, mas, descrever e analisar alguns trechos das fontes selecionadas, dada a especificidade do trabalho.

Sobre o artigo 25 do Decreto-lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946 que dispõe sobre construções de prédios escolares nós temos o projeto de nº 58 de 1948 que contempla um distrito que pertence a cidade de Anápolis, chamado de Goianaz. Para criação do Grupo Escolar Goianaz, no Distrito de mesmo nome, foi reformada a já existente Escola Estadual como se nos apresenta no documento

reforma do prédio da escola de Goianaz. Câmara Municipal de Anápolis Decreta: Art 1º - fica o Senhor Prefeito Municipal de Anápolis autorizado a mandar proceder a reforma geral do prédio onde funciona a Escola Estadual de Goianaz, a fim de que o mesmo possa comportar provisoriamente, as trabalhos do grupo Escolar Estadual a ser instalado, brevemente pelo secretário de Educação do estado de Goiaz, ate que seja construído o prédio definitivo; Art 2º - As despesas decorrentes da reforma serão cobertas pela verba “conservação de propícios públicos”; (Projeto de Lei Nº 58 de 1948)

A instalação deste grupo escolar como prescreve o próprio documento seria provisório e ficaria a cargo da então Secretaria de Educação do Estado de Goiás, haja vista que o município interessado ficava incumbido de conseguir o terreno, construir a escola, doando-a para o Estado que se encarregava de contratar os docentes e mobiliar o espaço com os utensílios pedagógicos e com a merenda.

O Projeto de Lei Nº 57 de março de 1949, propõe a criação de 3 (três) grupos escolares, nos bairros: Jundiáí, Santa Terezinha e Tiradentes. O projeto foi aprovado e o parecer do relator de que era muito pertinente a criação dos três grupos escolares uma vez que havia rumores na cidade de que faltava no município estabelecimento de ensino primário gratuito, e que a imprensa local fazia comentários sobre a superlotação no único grupo escolar existente em Anápolis. E que a criação de grupos escolares em bairros populosos atenderia “[...] as populações bairrinhas, evitando que as crianças percorram cerca de até 4 (quatro) quilômetros para receberem instrução” (Projeto de Lei Nº 57 de 28 de março de 1949)

O Prefeito Carlos de Pina discorre acerca do interesse do Executivo em adquirir um terreno na Vila Damolândia. Foi uma “queda de braço” interessante entre os poderes municipais, uma vez que o Prefeito envia a proposta para o Legislativo com o próprio texto do projeto pronto, esperando apenas a aprovação da Casa de Leis. Mas alguns vereadores, partidários da oposição,

seria submeter o Legislativo as vontades do Executivo, assim, o projeto recebe votação para ser arquivado e o é por 16 dias.

Após esses 16 dias, o projeto de lei nº 163 de 1949 volta para pauta legislativa e é aprovado unanimemente. Não temos acesso às discussões que entremearam o processo entre o seu arquivamento e posterior aprovação.

A solicitação do Prefeito era a seguinte:

Fica o poder Executivo autorizado a adquirir por compra, até o valor máximo de Cr\$ 2.200,00, um terreno de propriedade particular, medindo 70 metros de frente por 30 metros de fundo, situado na Vila Damolandia, deste município, destinado à construção do prédio para o Grupo Escolar. A despesa decorrente dessa compra ocorrerá por conta da verba 8.33.2-e (o projeto de lei nº 163 de 1949)

O relator do projeto, Xavier Filho, diz o seguinte: “recomendo aprovação para o projeto apresentado, visto tratar-se de uma necessidade à Vila Damolândia que ainda não possui um categorizado estabelecimento de ensino primário” (folha 4, 2º parágrafo, 4ª linha, o projeto de lei nº 163 de 1949).

Encontra-se um diálogo interessante no Projeto de Lei nº 29 de 1950 entre o proponente do projeto e o relator. Busca conceder uniformes a estudantes e outras providências.

Alceu Campos elabora a seguinte solicitação no projeto de lei nº 29 de 1950

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a fornecer uniformes e calçados aos estudantes no Grupo Escolar Antensina Santana³⁶, de ambos os sexos reconhecidamente pobres. A prova da pobreza se fará com atestado pelo Delegado de Polícia ou pelo Juiz de direito da Comarca. Art. 2º Anualmente, no início das aulas serão fornecidos a cada estudante pobre um uniforme, de acordo com o modelo adotado pelo referido estabelecimento de ensino, e um par de calçados, tipo popular, a critério do Sr. Prefeito Municipal. O uniforme e respectivo calçado serão fornecido mediante requisição dos pais ou responsáveis pelos estudantes, apresentando ao Sr. Prefeito o certificado da matrícula. No caso de não ser adotado uniforme será fornecida roupa comum, de brim kaki a cada estudante de ambos os sexos, que houver feito prova de pobreza. Art. 3º os favores desta lei se estendem aos demais grupos escolares que forem instalados nesta cidade. Art. 4º No corrente ano letivo o Sr. Prefeito Municipal dará cumprimento a presente lei

Outro elemento é a abrangência desta política assistencial que agora passava a valer para todos os grupos da cidade.

³⁶ O Colégio Estadual Antensina Santana, é o primeiro grupo escolar de Anápolis, tendo sido inaugurado no dia 18 de março de 1926, com o nome Grupo escolar de Anápolis Dr. Brasil Caiado, que na época era o Presidente do Estado de Goiás. Após a vitória da Aliança Liberal, em 1930, o Grupo Escolar passou a se chamar Grupo escolar “24 de outubro”. Em seu primeiro ano de funcionamento a frequência foi de 178 alunos (<http://colegioantensina.blogspot.com.br/p/historico-da-criacao.html>)



Em seu discurso sobre a proposta o relator Pedro Ramos diz o seguinte

O projeto de fls2 é desses que a gente não sabe mais o que mais aplaudir, se o seu objetivo altruístico, caritativo, filantrópico, altamente social, se a harmonia de seus artigos, que vem formar um todo perfeitamente afinado, contendo dispositivos que regulam o processo pelo qual se poderá obter os seus favores. O amparo as crianças pobres é uma das principais atribuições do estado contemporâneo, como tutor constitucional de seus filhos, sobre os quais exerce seu poder tutelar e de certa feita o dever de assisti-lo moral e materialmente. A proteção a infância não redundará tão só em dar-lhe escola, mas também em proporcionar a criança o conforto material indispensável, fornecendo-lhe a indumentária uniforme, igualando e nivelando a criança maltrapilha ao filho do abastado. É dos meios e uma das principais obrigações do Estado, de fazer com que desapareça da mentalidade infantil o complexo de inferioridade, quando se vê aos trapos sentada a direita de um filho rico, bem uniformizado dentro dos padrões exigidos pelo corpo docente. O uniforme, como a palavra esta a indicar, é o nivelamento igual da indumentária escolar, dentro de cujo corpo discente não se distingue quem é pobre do rico, pela diversidade de vestimenta. Os recursos para cobertura das despesas decorrentes com a instituição da obrigatoriedade da assistência material para os estudantes pobres estão apontados pelos artigos e já é objeto da lei orçamentária, não constituindo, portanto, nenhum encargo. Pela aprovação.

O discurso assistencialista do parlamentar convenceu os pares, o projeto foi aprovado por unanimidade.

No projeto de lei nº 72 de 1950 encontra-se uma resposta da diretora do Grupo escolar Antensina Santana ao projeto anterior, sobre a doação de uniformes a crianças comprovadamente pobres. Ela inicia falando que “tal medida não seria satisfatória, pois muitos alunos, ao receberem os uniformes, deixaram o estabelecimento, conforme já se tem verificado, quando, por intermédio da Caixa Escolar Dr. Faustino tentaram fazer tal medida”.

A diretora do Grupo escolar, professora Belisária Corrêa, reclama que a merenda servida aos alunos não é suficiente e propõe que ao invés de uniformes para os estudantes, que se aumentasse a verba destinada a merenda.

O Prefeito Carlos de Pina da o seguinte depoimento a favor da diretora

Achamos justas as ponderações da Diretora do Grupo Escolar citado, em que pese ao alcance da Lei número 195, e isso atendendo a que em primeiro lugar, deve vir a questão da saúde, em função de nutrição. Todavia, por outro lado, não se deve desamparar, também, a questão do vestuário, objeto da citada Lei, pois também é fator integrante dos princípios adotados para a saúde da criança. No sentido de resolver a contento o problema, cremos que a única solução seria ampliar as finalidades da Lei nº 195, onde se possa incluir o caso em espécie e, bem assim, conferindo atribuições à Diretoria do Grupo para resolver a critério seu o assunto. Dessa forma cremos estarem resolvidos os casos apontados pela diretora do Grupo local. Pedindo a especial atenção dos ilustres edis para o assunto, apresentamos ao ensejo. Carlos de Pina (Mensagem 61 do Projeto 72 de 1950)

O parecer do relator foi favorável como segue

Lida a mensagem do Poder Executivo, chegamos a conclusão de que urge uma solução da parte do Poder Legislativo. Como este Poder não seja, por absoluto princípio de humanidade, deixar faltar aos alunos menos protegidos da sorte o comezinho conforto de

uma veste apropriada aos seus comparecimentos no educandário que frequentam, mas não desejando também vê-los privados de uma alimentação capaz de manter uma perfeita normalidade dos seus organismos (Projeto 72 de 1950)

O Legislativo anapolino em uma articulação inteligente elabora uma emenda que viabiliza cr\$10.000,00 (dez mil cruzados) a mais para a receita do Grupo escolar Antensina Santana. Consta também no Livro Ata da Comissão de Educação, Cultura e Assistência Social o seguinte texto lavrado e assinado

ata da 8ª (Oitava) Reunião das Comissões de Educação e Cultura e Assistência Social da Câmara Municipal de Anápolis. Aos 13 dias do mês de junho de 1950, na sala das comissões da Câmara, reuniram-se, às 19,30 horas, [...] E as comissões reunidas, Estudaram o seguinte processo: Processo 72/50. Interessado: Prefeitura Municipal . Assunto: Encaminha solicitação: “Em que a Diretora do Grupo Escolar Antensina Sant’Ana, solicita, modificação de Lei”. Remetido este Processo, em data de 12-6-50, pelo Sr. Presidente da Câmara, às comissões de Educação e Cultura e Assistente Social, foi, pelo Presidente de ambas, nomeado relator, o vereador Álvaro Torres, em 13-6-50. Parecer do relator lida a Mensagem nº 90, do Poder Executivo, chegamos à conclusão de que urge uma solução da parte do Poder Legislativo. Como este poder não deseja, por absoluto principio de humanidade, deixar faltar aos alunos menos protegidos da sorte o comezinho conforto de uma veste apropriada aos seus comparecimentos no educandário que frequentam, mas não desejando também vê-los privados de uma alimentação capaz de manter uma perfeita normalidade dos seus organismos, resolveu elaborar a seguinte lei regulando a matéria: Artº 1º :Fica o poder executivo autorizado a mandar abrir um crédito suplementar de Cr\$ 10.000,00, para complementar do auxílio já prestado pela prefeitura, a Caixa Escolar Dr. Faustino, destinado à manutenção da “sopa escolar”. (Ata da Comissão de Educação e Cultura, 1948 A 1954.)

Além de discussões sobre uniformes e merenda escolar, tem-se outros embates que marcam as relações dos grupos escolares e os poderes públicos após as novas orientações do Decreto-lei 8.529 de 02 de janeiro de 1946.

No projeto de lei nº 132 de 1950 encontra-se um desses embates. Este projeto é um desdobramento daquele projeto que cria três grupos escolares. Solicita-se que seja criado seis cargos e uma função gratificada no primeiro Grupo Escolar, daqueles três, construído na cidade. No primeiro projeto, de nº 57 do ano de 1949 os redatores destacam apenas os nomes dos bairros onde serão construídos e não os nomes dos Grupos Escolares, neste documento (PL 132 de 1950) que analisamos agora já se menciona na capa, folha 1, o nome do primeiro Grupo Escolar da lista de três.

O secretário³⁷ do Prefeito envia a Câmara a seguinte mensagem

em anexo tenho o prazer de vos encaminhar afim de ser submetido a apreciação dos senhores vereadores um Projeto de Lei que cria os cargos necessários ao funcionamento do

³⁷

Absalão Mendonça Lopes.

Grupo Escolar Municipal “Padre Casteli”, o 1º instalado por esta Prefeitura em obediência a Lei 133 de 11 de abril de 1949, que criou três grupos escolares nesta cidade. Como aquela Lei não autorizava a criação dos cargos, este Executivo, pelo Decreto nº 160 de primeiro de março de 1950, cuja cópia vos foi enviada, regulamentou o caso provisoriamente, designando as professoras interinamente, até que fosse votada a Lei. Para isto, já foram incluídas na proposta orçamentária apresentada a essa colenda Casa as verbas próprias. Creio também não ser preciso vos salientar os benefícios incalculáveis que o Grupo Municipal vem prestando a meninada pobre, prestando-lhe eficiente instrução. Espero assim a maior boa vontade dos ilustres edís anapolinos para conversão imediata do projeto incluso em Lei, para que no próximo ano as professoras, diretor e zelador do estabelecimento possam ver as suas situações legalizadas. Atenciosas saudações.

No projeto de lei nº 132 de 1950 encaminhado pelo Executivo foi um desdobramento do projeto número 57 de 1949 onde se buscava legalizar seis cargos que por Decreto já existiam e eram ocupados. Nos art. 1º e art. 2º cinco cargos padrão “F”, um cargo de porteiro zelador padrão “D” e criava a gratificação no valor de cr\$ 50,00 cruzados por mês para a função de diretor.

No projeto de lei nº 210 de 1952 o vereador Boaventura Abreu apresenta o desdobramento do já analisado projeto número 58 de 1948. Por cinco anos ficou o Grupo escolar de Goianaz funcionando no prédio reformado da Escola Estadual de Goianaz, tendo sua construção em prédio próprio iniciada depois de uma troca de mensagens entre a Prefeitura, Câmara Municipal e o Bispo da Igreja Católica Nossa Senhora do Carmo responsável pela obra, em uma de suas cartas eles diz

tenho a satisfação de acusar o recebimento do presado ofício de V. Excia., em data de 25 do corrente, dando ciência a esta Câmara Eclesiástica do prosseguimento das obras de construção do Grupo Escolar de Goianáz em terreno de propriedade da Mitra Arquidiocesana de Goiás. Em atenção a consulta formulada por V. Excia cabe-me informar o seguinte: 1º A mitra de Goiás, concluída a construção do Grupo Escolar de Goianás fará doação ao patrimônio da Prefeitura Municipal de Anápolis do terreno escolhido na Praça da Matriz para tal fim, mediante a cláusula de reversão do dito terreno ao Patrimônio de Nossa Senhora do Carmo se vier a desaparecer a qualquer tempo a finalidade em que se baseou a doação em apreço. 2º fica bem esclarecido ainda, que, no caso de ser construído o Grupo Escolalr em outro local, em Goianás, o terreno em questão não passará a mãos de particulares.

Passados dois dias do recebimento desta mensagem do Bispo pelo Prefeito, lavrou-se a seguinte ata dando início ao alicerce da obra

aos vinte e oito dias do mês de agosto de 1952, no Grupo Escolar de Goianáz, presente o Sr. Conego José Trindade da Fonseca e Silva, Sócrates MardocheuDinís, Secretário da Educação e Prefeito do Município de Anápolis, Sr. João Luiz de Oliveira, Inspetor Escolar, Vereadores Juvenal Zanini e Pedro Peixoto, Francisco Alvez da Silva, Domingos Peixoto e demais, ficou decidido que: os senhores João Alvez de Freitas, Francisco Teófilo Raimundo e João Batista Stival transportariam todos os materiais existentes no Grupo em construção para o novo local escolhido, furando uma cisterna calçada dentro de vinte dias, contados após a demarcação do referido grupo. (entende-se material, cal, areia, pedra, tijolos). Pelo que foi exposto, ficou resolvido definitivamente transferido o local para o futuro Grupo Escolar, tendo o Sr. Prefeitefeito uma explanação sobre a nova construção, solicitando a colaboração de todos os presentes para que não haja dificuldades para o bom andamento da obra, sendo lavrada a presente ata vai assinada por todos os interessados. Em tempo: ficou



resolvido que o Sr. Francisco Alves da Silva assumirá a responsabilidade em fazer os alicerces de pedra do referido prédio, gratuitamente, ou seja, sem ônus para os cofres públicos, e sob a orientação técnica da Prefeitura de Anápolis, comprometendo-se a entregar a mencionada construção do alicerce, dentro de 60 (sessenta) dias a contar da demarcação do terreno, e mais por sugestão do Sr. Prefeito que seja entregue a escritura do terreno pelo doador Sr. Francisco Teófilo Raimundo dentro do menor prazo possível.

O prédio construído no distrito de Goianáz contava com quatro salas para aulas e mais duas instalações sanitárias separadas. Cerca de 16 autoridades estiveram presentes e assinaram a ata que dava o pé inicial a obra desse Grupo Escolar em Goianáz.

No projeto de lei nº 255 de 1952 tem-se uma cobrança por parte dos moradores, que não se identificam no texto, dirigida ao Prefeito Carlos de Pina, mediada pelo vereador Juvenal Zanini. Este requerimento está diretamente ligado ao anterior. É um requerimento com nome de projeto de lei nº 255 de 1952 solicitando do Sr. Prefeito as seguintes respostas

seja oficiado ao Sr. Prefeito Municipal. Solicitando-lhe as seguintes informações: 1º se já decorreu o prazo de 60 dias da demarcação de terreno do Grupo Escolar “José Peixoto” de Goianáz; 2º Se o responsável pela construção do alicerce, conforme esta assinado em 28/08/1952 se esta ou não providenciando que o seja feito. Caso negativo, apele para o Sr. Prefeito providencias.

Não há registro nos anais do Centro de Documentação e Pesquisa da Câmara Municipal a resposta a esta mensagem que questiona a demora, novamente, do início da obra do Grupo Escolar de Goianáz. Outro aspecto é que esta mensagem está guardada como Projeto de Lei, com numeração e registros necessários, porém considero como apenas uma mensagem.

No projeto de lei nº 142 de 1953 é instituída a subvenção a Caixas Escolares. As caixas escolares foram instituídas para viabilizar a execução do projeto de educação primária no Brasil. sua trajetória foi iniciada na França oitocentista, período em que também foi implantada no Brasil, ou seja, no período Imperial como sugestão de Leôncio de Carvalho. A implantação da caixa escolar se configuraria em mais uma das ações desenvolvidas com o objetivo de organização do ensino público primário, (CARVALHO, 2011).

Consta como mensagem aos vereadores o seguinte texto

figuram o orçamento para o ocorrente exercício subvenções as caixas escolares “Dr. Faustino” do grupo escolar “Antesina Santana” e do grupo escolar “Américo Borges de Carvalho”. Aliás a primeira vem a muito sendo concedida, porém sem qualquer lei q a institua, o mesmo ocorrendo com a segunda, cuja documentação se fez constar no orçamento para 1953. Inaugurado o grupo escolar “Padre Trindade” este ano, com cinco classes em pleno e efetivo funcionamento, mister se faz que a municipalidade contribua para sua caixa escolar. É visando regularizar e instituir legalmente a subvenções à as caixas escolares dos grupos locais, que vimos submeter ao exame e aprovação desta casa o projeto de lei incluso, que ao nosso ver tornar-se necessário para normalização destes auxílios, por sua natureza carecedores de lei especial que os institua. Tomamos por base para concessão das subvenções em a preço um mil cruzeiros (Cr\$ 1.000,00) por classe;

Assim, o grupo escolar (Antesina Santana) com vinte e quatro classes, passará a receber vinte e quatro mil cruzeiros (Cr\$ 24.000,00); o “Américo Borges de Carvalho”, com dez mil cruzeiros (Cr\$10.000,00) e o “Padre Trindade” com cinco mil cruzeiros (Cr\$ 5.000,00). Sendo o que nos cumpre expor a essa egrégia casa, ficamos na expectativa de que o projeto seja ai prontamente convertido em autógrafo de lei, encaminhado a nossa sanção (PROJETO DE LEI Nº 142 DE 1953)

Oparecer a este projeto é o seguinte

Muito razoável o projeto enviado pelo Sr. Prefeito Municipal, instituindo subvenções as caixas escolares dos grupos “Antesina Santana”, “Américo Borges de Carvalho” e “Padre Trindade”. Sua excelência distribuiu com muita equidade as subvenções que serão concedidas anualmente e contarão da proposta orçamentária, a vigorar em 1954. Somos favoráveis portanto a aprovação do projeto de lei enviado pelo Sr. Chefe do Executivo Municipal

São cinco os vereadores que assinam este parecer que concordam com os cr\$ 24.000,00 destinados anualmente ao Grupo Escolar Antesina Santana; aos cr\$10.000,00 ao Américo Borges de Carvalho; aos cr\$ 5.000,00 destinados ao Grupo Escolar Padre Trindade que, passaram a valer no ano de 1954.

No projeto de lei nº 108 de 1955 a Secretaria Estadual de Goiás solicita da Prefeitura a construção de uma cozinha completa nos Grupos escolares da cidade. O Sr. Carlos de Pina responde ao presidente da Câmara, o Sr. Anapolino de Faria o seguinte

informamos a essa colenda Câmara que esta Prefeitura não está em condições de atender ao pedido da Secretaria de Educação, porque além de não possuir dados a respeito da construção das cozinhas referidas, não dispõe de recursos para fazer face às despesas que acarretariam o serviço em apreço

Dos projetos analisados a respeito dos grupos escolares na cidade de Anápolis-GO entre o ano de 1948 e 1957 este é o único que não foi deferido. Negado em primeira e segunda votação.

Referências bibliográficas

BRETAS, Genesco F. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFMG, 1991.

BRESCIANI, Maria Stella. **Brasil: liberalismo, republicanismo e cidadania**. In. SILVA, Fernando; NAXARA, Márcia R. Capelari; CAMILOTTI, Virginia C. (orgs.). *República, Liberalismo, Cidadania*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 1989. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Tudo é História, n. 127.

CAMPOS, I. F. **Coronelismo em Goiás**. Goiânia: EDUEG, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem. A elite política imperial**. 3a.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

Documentos



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

Ata da Comissão de Educação, Cultura e Assistência Social de 1948 a 1954

Decreto-lei Nº 8.529, 02 de janeiro de 1946

Projeto de Lei Nº 267 de 1948

Projeto de Lei Nº 58 de 1948

Projeto de Lei Nº 22 de 1949

Projeto de Lei Nº 26 de 1949

Projeto de Lei Nº 52 de 1949

Projeto de Lei Nº 57 de 1949

Projeto de Lei Nº 163 de 1949

Projeto de Lei Nº 185 de 1949

Projeto de Lei Nº 29 de 1950

Projeto de Lei Nº 72 de 1950

Projeto de Lei Nº 132 e 1950

Projeto de Lei Nº 210 de 1952

Projeto de Lei Nº 255 de 1952

Projeto de Lei Nº 249 de 1952

Projeto de Lei Nº 142 de 1953

Projeto de Lei Nº 102 de 1955

Projeto de Lei Nº 149 de 1955

Projeto de Lei Nº 108 de 1955

Projeto de Lei Nº 35 de 1955

Projeto de Lei Nº 97 de 1955

Projeto de Lei Nº 169 de 1957



GT 03 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA PRIMEIRA CONSTITUIÇÃO REPUBLICANA (1891) À DÉCADA DE 1940

Edson Ferreira Alves

Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás

Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos

edson.belos@gmail.com

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar, numa perspectiva histórica, a concepção de planejamento educacional no Brasil nas primeiras cinco décadas do período republicano. Através de pesquisa bibliográfica e documental, busca-se discutir a perspectiva de planos de educação presente na Constituição de 1891 à Constituição de 1946, bem como explorar brevemente a legislação infraconstitucional correlata e o plano (1937) elaborado nesse período. Fundamenta-se, além dos documentos como os marcos legais e o plano, em trabalhos de autores como Azanha (1993), Cury (1998; 2015), Horta (1982; 1997), Saviani (2016) e outros. O trabalho mostra um movimento de descontinuidade, centralização e burocratização no processo de planejamento enquanto tentativa de se constituir uma política educacional.

Palavras-chave: Planejamento educacional. Plano Nacional de Educação. Manifesto dos Pioneiros (1932). História da Educação. Política educacional.

Introdução

O presente artigo objetiva, numa perspectiva histórica, apresentar a concepção de planejamento educacional presente nas Constituições da República (1891, 1934, 1937, 1946), na legislação infraconstitucional e nos próprios documentos elaborados (mas nem sempre aprovados e implementados) nesse período. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, pretende-se explorar os documentos legais e o plano elaborado (1937), discutindo também sobre os atores envolvidos nesse processo. Não se pretende, é importante frisar, avaliar a “qualidade” e “eficiência” do plano, mas concentrar-se nos documentos enquanto discurso político de dado período histórico. Para tanto, questiona-se: como os marcos legais contemplaram a questão do planejamento educacional no período que vai da Constituição de 1891 à Constituição de 1946? Como se desenvolveu, no período em questão, a política de planejamento educacional?

O recorte temporal deste estudo compreende o período que vai da promulgação da Constituição de 1891 à Constituição de 1946. Como fontes históricas e documentais utilizaram-se os textos constitucionais, leis, decretos e o Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado em 1937, além do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Este estudo fundamenta-se em



trabalhos de autores como Azanha (1993), Bordignon, Queiroz e Gomes (2011), Cury (1998; 2015), Horta (1982; 1997), Saviani (2016) entre outros.

Historicamente, a concepção de planejamento é marcada pelo contexto político-social do país, adotando perspectivas diferentes nos momentos democráticos e nos momentos de ditadura; ou seja, o planejamento pode ser utilizado como ferramenta de controle e propagação de ideologias. Assim, pode-se delinear como fases do planejamento os períodos de 1891 a 1937 (da primeira Constituição ao golpe do Estado Novo, período democrático); de 1937 a 1945 (Estado Novo, ditadura da Era Vargas); e o período de reabertura democrática com a promulgação da Constituição de 1946. Com esse ordenamento de percurso histórico, o desenvolvimento deste trabalho pretende explorar a concepção de planejamento em cada um desses períodos destacando os movimentos legais que marcaram cada época.

Planejamento educacional: marcos legais e movimentos histórico-políticos

Segundo Cury (1996), pode-se afirmar que a Constituição de 1891 foi omissa quanto aos direitos sociais, e, mais especificamente, ao que interessa a este trabalho, quanto ao planejamento da Educação. No campo educacional, até a década de 1920, apresentam-se muitas reformas mas poucos resultados (AZANHA, 1993), como as empreendidas por Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911) e Carlos Maximiliano (1915).

Na década de 1920, no campo educacional, este período é marcado pela movimentação de educadores na crítica à situação do ensino público brasileiro com suas altas taxas de analfabetismo (70,1% segundo o Censo de 1920) e a chegada ao país de ideias da Escola Nova, sob influência europeia e do estadunidense John Dewey. Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que congregava educadores liberais, progressistas e também católicos/privatistas. A ABE se organizava principalmente por meio das conferências nacionais de educação, em que se debatiam teses relativas ao ensino. Nessa década, várias foram as reformas educacionais realizadas nos estados³⁸, muitas sob o comando dos renovadores da educação presentes na ABE.

A ABE foi um dos agentes sociais de pressão junto ao governo provisório de Vargas, que respondeu com uma série de medidas como a criação do Ministério dos Negócios da Educação

³⁸ Dentre as principais reformas realizadas nos estados, podemos citar as reformas em São Paulo (1920, por Sampaio Dória), no Ceará (1922, por Lourenço Filho), no Distrito Federal (em 1927, por Fernando Azevedo), em Minas Gerais (1927, por Francisco Campos), no Paraná (1927, por Lysímaco da Costa), em Pernambuco (1928, por Carneiro Leão) e na Bahia (1928, por Anísio Teixeira). É perceptível a atuação dos pioneiros da Escola Nova na implantação das reformas educacionais estaduais.



e Saúde Pública (Mesp) em 14 de novembro de 1930, tendo o mineiro Francisco Campos como primeiro ministro. Este ato foi importante para a definição das políticas educacionais para o Brasil a partir da década em questão, como possibilidade de enfrentamento à crescente crítica da necessidade de se adotar o planejamento como estratégia para superar a crise no sistema educacional e alavancá-lo rumo às novas urgências do país.

Outro marco importante para a política educacional foi a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931. Cury (2015) vê no decreto de criação do CNE o embrião do que seria o Plano Nacional de Educação, ao estipular como uma das atribuições fundamentais do colegiado (art. 5º), enquanto órgão consultivo do ministro, “f) firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país” (BRASIL, 1931).

A ideia do PNE enquanto instrumento de definição da política educacional, observando-se as atribuições do CNE, já embaladas pelas ideias dos renovadores da década de 1920 concentrados na ABE, aparece em discurso proferido pelo conselheiro João Simplício Alves de Carvalho, em 27 de junho de 1931:

Proponho que o Conselho Nacional de Educação, [...] designe uma ou mais comissões para o preparo e a redação de um plano nacional de educação, que deve ser aplicado e executado dentro de um período de tempo, que nele será fixado. Esse plano procurará satisfazer as exigências da atualidade brasileira, tomando em consideração as condições sociais do mundo, e assegurará, pela sua estrutura e pela sua aplicação, o fortalecimento da unidade brasileira, o revigoramento racial de sua gente e o despertar dos valores indispensáveis ao seu engrandecimento econômico; e, depois de estudado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, será submetido ao exame do Governo da República e à consideração dos Governos dos Estados. E estabelecerá, apanhando todos os aspectos do problema educativo... (CARVALHO, João Simplício Alves *apud* CURY, 2015, p. 403-404).

Pode-se perceber na proposta do conselheiro a ideia de um PNE, a vigorar por um certo período, a fim de assegurar a unidade nacional e sua vinculação com o desenvolvimento econômico e com a superação das dificuldades encontradas no chamado “problema educativo”. Segundo Cury (2015), o CNE formou uma comissão para a tarefa de elaborar o plano composta pelos conselheiros João Simplício, Miguel Couto, Aloysio de Castro, Padre Leonel Franca e Leitão da Cunha.

Mas o movimento pela reconfiguração da política educacional não ficaria restrito ao CNE. Na IV Conferência Nacional de Educação da ABE, realizada em dezembro de 1931, tendo como tema geral *As grandes diretrizes da educação popular*, que contou com a presença de Getúlio Vargas na solenidade de abertura, este conclamou os educadores a apontarem os rumos da educação para o país, que dessem o caráter “pedagógico” da Revolução de 1930. Nos debates, nos quais



sobressaíam o embate entre liberais e católicos, germinavam ideias como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, laicidade, integração entre os diferentes graus e financiamento público da educação. Após rompimento entre católicos e liberais, sob redação de Fernando de Azevedo, em março de 1932 é publicado aquele que seria um divisor de águas para a educação brasileira: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, destinado ao povo e ao governo, assinado por vinte e seis educadores.

Horta (1997) e Saviani (2016) creditam ao Manifesto a primeira sistematização da ideia de um plano nacional de educação para o sistema educacional brasileiro. Diz o Manifesto:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. [...] No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem **unidade de plano e sem espírito de continuidade**, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. **Tudo fragmentário e desarticulado.** [...] Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. (MANIFESTO, 2006, p. 188, grifos nossos).

No exposto, o problema educacional brasileiro é entendido como uma prioridade para a agenda nacional e “sem unidade de plano e sem espírito de continuidade”, as reformas até então realizadas não encontraram o êxito desejado, gerando um estado de “inorganização” por não definir os fins da racionalidade científica à educação. Em vista disso, os pioneiros propõem:

Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação. [...] É preciso, porém, atacar essa obra, por um **plano integral**, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário [...] (MANIFESTO, 2006, p. 190-191, grifo nosso).

Nesse sentido, a definição de um “plano geral de educação” como obrigação do Estado a atender principalmente aos mais pobres, e na defesa de uma escola comum a todos, firma-se como diretriz:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um **plano geral de educação**, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em



que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. (MANIFESTO, 2006, p. 193, grifo nosso).

Este “plano geral de educação” teria como princípios a educação integral, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação, que seriam a essência para a construção dessa escola unificada, a ser mantida por um “fundo especial ou escolar”, “constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção” (MANIFESTO, 2006, p. 195).

Na construção desse sistema educacional, opta-se pelo princípio da descentralização na definição, planejamento e execução da política pública, garantindo através do “plano de reconstrução educacional” a unidade na multiplicidade em prol da unidade educativa sob a responsabilidade da União, estados e municípios, assegurando a racionalidade na aplicação dos recursos públicos.

Tal plano de reconstrução educacional, fundado na racionalidade científica, apresenta como linhas gerais:

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No **plano de reconstrução educacional**, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu “fim particular”, próprio, dentro da “unidade do fim geral da educação” e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. (MANIFESTO, 2006, p. 196-197, grifo nosso).

Com tais ideias a respeito do sistema educacional e suas propostas, para Horta (1997) e Saviani (2016), o Manifesto representa o desenho e essência do primeiro Plano Nacional de Educação. Pela força e representatividade dos pioneiros, na V Conferência Nacional de Educação, realizada em 1932, assumiu-se como tarefa a elaboração do capítulo sobre Educação para a Constituinte de 1933-1934 e de uma minuta de PNE. Para os autores citados, os pioneiros influenciaram diretamente na redação/aprovação do texto constitucional de 1934, incluindo na Carta os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, do PNE, da definição de percentuais para investimento em manutenção e desenvolvimento do ensino, entre outros.



Assim, a Constituição Federal de 1934 determinou no artigo 5º, inciso XIV, como competência da União traçar as diretrizes da educação nacional e, no que tange ao PNE, no artigo 150, fixar o plano compreensivo de todos os graus e ramos do ensino.

Ficou explícito no texto constitucional a incumbência de elaboração do PNE e seus princípios. E a Constituinte foi além, atribuindo ao CNE a competência de elaboração do referido plano (art. 152), devendo submetê-lo à aprovação do Legislativo “e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais” (BRASIL, 1934).

Para desempenho de sua principal função, sob coordenação do então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, o CNE passou por uma reorganização definida pela Lei nº 174, de 6 de janeiro de 1936. Determinava a referida Lei ser de competência do Conselho a elaboração do PNE para ser aprovado pelo Poder Legislativo, estabelecendo o prazo de noventa dias para essa tarefa.

Na instituição do CNE, em 16 de fevereiro de 1937, em sessão presidida pelo ministro Gustavo Capanema, este profere como missão do colegiado:

No momento em que dais início aos trabalhos desta reunião especial, que prolongar-se por alguns meses, e na qual ides elaborar essa obra de grande magnitude, que é o plano nacional de educação... Efetivamente, é a primeira vez que se vai fazer em nosso país, uma lei de conjunto sobre a educação. Do ensino superior temos leis diversas, cada uma sobre determinada parte do assunto. Temos uma lei do ensino secundário, mas modificada parcialmente por outras leis. O ensino primário é regulado nos Estados e no Distrito Federal, por legislações autônomas, cada qual diferente das outras, na estrutura e no valor. Do ensino profissional, de tão formidável importância, não possuímos, rigorosamente falando, aqui e ali, senão leis parciais e imperfeitas. Sobre a educação extra escolar não temos nenhuma lei de conjunto. Tanto a União como o Distrito Federal e alguns Estados, têm, na esfera de sua competência, decretado leis e segura orientação. Mas tais leis, além de se revestir de caráter incompleto e fragmentário, não têm tido a duração necessária e invariável. Não dispomos, assim, de um corpo coeso de disposições legais sobre a educação nacional. (CAPANEMA, Gustavo *apud* CURY, 2015, p. 405-406).

Segundo Bordignon, Queiroz e Gomes (2011), na definição dos trabalhos do colegiado, foi constituída uma comissão para elaboração do PNE com base nos preceitos da Constituição de 1934. Capanema apresentou ao CNE um questionário com 207 questões a ser remetido a instituições escolares, educadores, intelectuais, políticos, instituições militares, igrejas e empresários, objetivando colher contribuições para subsidiar a elaboração do plano.

Na sistematização das respostas dos questionários, o CNE elaborou uma minuta de projeto de lei contendo 506 artigos que disciplinavam minuciosamente todo o arranjo educativo, das atribuições dos poderes públicos e educadores ao conteúdo de cursos até o número de provas a



serem aplicadas aos estudantes. Horta (1982) analisa que este documento afastou-se do pretendido pelos pioneiros da Educação Nova, por seu caráter centralizador, uniformizador e burocrático. Além disso, descaracterizava-se enquanto plano, por não definir objetivos, metas e aplicação de recursos, mas se aproximava do conceito de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), conforme entendido na legislação atual. O próprio documento se denominava como “Código da Educação Nacional”:

Art. 1.º O Plano Nacional de Educação, **código da educação nacional**, é o conjunto de princípios e normas adotados por esta lei para servirem de base à organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extraescolares, mantidas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares.

Art. 2.º Este Plano só poderá ser revisto após vigência de **dez anos**. (BRASIL, 1937, grifos nossos).

Com essa configuração, o projeto do CNE se caracterizava como diretrizes e bases da educação nacional e se propunha a ser aplicado a todos estabelecimentos, públicos e privados, na essência de um “código geral”, ou seja, de normas a serem aplicadas à Educação, instituindo o decênio como período de vigência do PNE. Azanha (1993, p. 73) analisa que nesses dois artigos supracitados, três ideias persistiram e, em partes, marcam a concepção atual de plano de educação: “a – Plano de Educação identifica-se com as diretrizes da educação nacional; b – O Plano deve ser fixado por lei; c – O Plano não pode ser revisto senão após uma vigência prolongada”.

O anteprojeto de lei foi então entregue ao Executivo e remetido à Câmara dos Deputados em 18 de maio de 1937, que constituiu uma comissão especial para apreciação do PNE. Devido ao fechamento do Legislativo em 10 de novembro daquele ano em virtude do advento do Estado Novo, a análise do PNE foi abortada e depois esquecida. (CURY, 2015).

Sob os desígnios do Estado Novo, a Constituição outorgada em 1937 abandona princípios como a definição de percentuais para investimento público em educação e não faz mais referência ao PNE. Vargas define como meta a elaboração de um plano quinquenal para desenvolvimento do país e, nessa esteira, o ministro Capanema propõe um plano quinquenal para a educação, através da reformulação das competências do Mesp. De acordo com Horta (1982), o plano de Capanema foi mais ousado do que a intenção de Vargas, que se resumiu no Decreto-Lei nº 1.058, de 19 de janeiro de 1939, estabelecendo o Plano Quinquenal denominado "Plano Especial de Obras Públicas e Aparentamentos da Defesa Nacional".

Segundo Horta (1997), o ministro Capanema defendia a aprovação de uma lei geral do ensino, ou seja, um Código da Educação Nacional, que se apresentava como condição prévia para



elaboração de um PNE. Assim, segundo o autor, para Capanema “o problema do ensino apresentava três ordens de questões: fixação de diretrizes, realização dos serviços e controle das atividades” (p. 150).

O Código da Educação Nacional não chegou a ser elaborado, mas duas realizações marcam o período do Estado Novo: a criação da Comissão Nacional do Ensino Primário em 1938 e a I Conferência Nacional de Educação em 1941.

Com a queda do Estado Novo e a reinstalação de período democrático, foi promulgada a nova Constituição em 1946. Esta recuperou a destinação percentual de investimento público em educação (art. 169), mas silenciou-se em relação ao PNE. No seu lugar, definiu como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, XV) (BRASIL, 1946). Nesse contexto, diferenciava-se a concepção de PNE e de LDBEN, que apresentava-se indissociada na década passada. A partir da nova Constituição passou a tramitar na Câmara dos Deputados o projeto de lei que deu origem, quinze anos depois, à LDBEN 4.024/1961.

Considerações Finais

O percurso delineado a partir dos marcos legais da Constituição de 1891 à Constituição de 1945 apresentou a concepção de planejamento nesses diversos momentos históricos do país. Em linhas gerais, pode-se afirmar que o planejamento foi caracterizado como instrumento de centralização das ações político-educacionais nas mãos dos membros do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Destaca-se na década de 1930 o movimento dos Pioneiros da Educação Nova em torno da análise, crítica e proposição visando uma nova configuração do sistema educacional brasileiro, nascendo desse movimento o ideário do “plano geral da educação” como marco regulador.

A descontinuidade é outra marca da história no período analisado. O PNE de 1937, que não era efetivamente um plano de educação mas sim uma lei de diretrizes e bases, que distanciou-se do propósito dos pioneiros, não logrou êxito ao ser abortado pelo Estado Novo. No período ditatorial que se seguiu não se efetivaram práticas de planejamento educacional, apesar dos esforços do então ministro Capanema. Mesmo no novo período democrático, a Constituição de 1946 não contemplou o ideal de aprovação de um PNE para definir as metas para o sistema educacional. Esta Carta investiu na concepção de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Considerando as marcas que o processo de planejamento educacional deixou na história da educação brasileira no período analisado (1891 – 1946), efetivaram-se movimentos de



descontinuidade, centralização e burocratização. Observa-se que tais movimentos vão de encontro com a perspectiva de construção de um plano de educação com envolvimento da sociedade civil e da sociedade política, num processo de democratização das relações de poder e definição, num dado espaço e tempo, das prioridades e caminhos que deve trilhar a educação brasileira.

Referências bibliográficas

AZANHA, J.M.P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio de 1993.

BORDIGNON, G.; QUEIROZ, A.; GOMES, L. *O planejamento educacional no Brasil*. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação – anteprojeto de lei, de 17 de maio de 1937. Rio de Janeiro: CNE, 1937. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XIII, n. 36, p. 210-320, mai./ago. 1949.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)*, promulgada em 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 08 ago. 2017.

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1946)*, promulgada em 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 08 ago. 2017.

CURY, C.R.J. A educação e a primeira Constituinte republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 69-80. (Col. Memória da Educação).

_____. O Plano Nacional de Educação de 1936/19371. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015.

HORTA, J.S.B. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930 – 1970*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982. (Col. Educação Contemporânea; Série Memória da Educação).

_____. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia à participação democrática. In: CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; BRITO, V.L.A.de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p. 137-207.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932): a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. Documentos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

SAVIANI, D. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política*. 5 ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Col. Educação Contemporânea).



GT 3: ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: DA CONAE AO PNE-2014-2024 E AOS DOCUMENTOS DO INEP-2015-2016 E/

Flávia Osório da Silva - FE/UFG
flaviaosorio5@gmail.com

Resumo

Esse trabalho pretende analisar a questão da ampliação do tempo escolar a partir das discussões da Conae em 2010 e do que fora definido sobre o tema no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) – Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Em seguida, apresentaremos os documentos avaliadores do PNE elaborados pelo INEP em 2015 e 2016. As intenções deste trabalho são: descrever a elaboração da meta relacionada à ampliação da jornada escolar no PNE; compreender como os indicadores da meta foram construídos no INEP, a partir do documento Linha de Base publicado em 2015; e como tem sido acompanhados esses indicadores, considerando o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE - Biênio (2014-2016), publicado pelo INEP em 2016. Para concluir o texto, informamos o que os dados disponíveis tem demonstrado sobre a ampliação do tempo escolar no estado de Goiás. Podemos perceber que o debate na Conae foi amplo, mas após quatro anos em tramitação no Congresso Nacional, a Meta 6 estabelecida no PNE não aprofundou a preocupação com a ampliação do tempo escolar relacionado à escola e à qualidade social da educação. E, como os indicadores construídos em 2015 e 2016 são indicadores quantitativos, não consideram infraestrutura, financiamento, formação docente e outros aspectos dimensionados nas estratégias da Meta 6. Além disso, quando analisamos os dados do Estado de Goiás, podemos afirmar uma estagnação da implantação das Escolas em tempo Integral em contradição com um aumento de matrículas em tempo integral. Ressaltamos, por fim, a importância dada ao Programa Mais Educação como o principal elemento constitutivo da ampliação do tempo escolar para o Ministério da Educação.

Palavras Chave: Políticas Públicas. Ampliação do tempo Escolar. Plano Nacional de Educação.

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae/2010) é resultado do processo de mobilização e debate realizado amplamente nos estados e nos municípios, além de ser considerado um marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade. Ele apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, que foram debatidas nas conferências municipais, intermunicipais, estaduais, distrital e nacional pelas sociedades civil e política. O Documento Final (2010) manteve a estrutura dos seis eixos temáticos propostos para todo o debate nacional, a saber: I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

A intenção era de que o documento, ao “indicar as concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como a sinalização de perspectivas



direcionadas à garantia de educação de qualidade para todos/as” (CONAE, 2010, p. 13), seria um marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação amplamente debatido. Todavia, o Congresso Nacional ainda prorrogou a discussão por mais quatro anos. Somente em 25 de junho de 2014 foi promulgada a Lei nº 13.005, que instituiu o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

O documento final da Conae/2010 teve como base a concepção de educação de qualidade como direito social, defendeu o fortalecimento da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as com garantias de universalização do acesso, da ampliação da jornada escolar e da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas e modalidades. De acordo com o documento, este direito deve se realizar no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade.

O presente trabalho pretende discutir a questão da ampliação da jornada escolar a partir das discussões da Conae e do que ficou definido como meta no PNE, que tem sido avaliado nos últimos anos pelo INEP. No documento final da Conae, a ampliação da jornada escolar é debatida no eixo II: Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação a partir da necessidade de elaboração de um projeto de educação integral, nos termos a seguir:

(...) torna-se essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral. (CONAE, 2010, p. 57)

Todavia, podemos observar que, nesse eixo, a questão não é tratada a partir de uma concepção de educação integral escolar. O debate propõe uma parceria entre a escola e as diferentes organizações sociais na elaboração de um projeto de educação integral. O termo “educação integral” aparece ainda no documento no eixo VI: Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, propondo a educação integral como política para atender crianças, adolescentes e jovens em situação de risco. O texto afirma que é preciso “garantir e ampliar a educação integral, integrada, básica, profissional, técnica e gratuita aos/às adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime fechado.” (CONAE, 2010, p. 147)



No eixo III: Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar, a questão é debatida sob o termo da ampliação da jornada escolar:

Estudos e pesquisas do campo educacional vêm demonstrando que o Brasil é um dos países que possuem o menor tempo diário de permanência dos/das estudantes na escola. Demonstram, também, o baixo índice de aproveitamento escolar em todos os segmentos da educação básica. Sem nenhuma intenção de estabelecer relação de causa efeito entre tempo de estudo e rendimento escolar, dadas as inúmeras variáveis que influenciam o processo educativo, uma das ações públicas demandadas pela sociedade e pelo meio acadêmico/profissional que objetiva garantir a qualidade da educação é, sem dúvida, a ampliação da jornada escolar diária. (CONAE, 2010, p. 72)

Nesse eixo, o debate também usa o termo “escola de tempo integral” propondo que haja um projeto político-pedagógico inovador, em que a ampliação do tempo escolar seja significativa para o direito à educação. O texto ainda afirma que “a escola de tempo integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve” (CONAE, 2010, p. 73); e defende, também, a garantia da estrutura física adequada e a necessidade de profissionais qualificados para o atendimento dos alunos, bem como a concepção de um “projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania.” (CONAE, 2010, p. 73)

Ainda no eixo III, é discutido que a formulação, implementação e acompanhamento de políticas públicas e do projeto político-pedagógico para a expansão da escola de tempo integral, seja definida financeiramente em relação ao custo aluno/a-qualidade (CAQ).

No eixo V: Financiamento da Educação e Controle Social, o termo utilizado no documento é “escola de tempo integral”, e ressalta a questão do financiamento da educação básica e cita a inovação do Fundeb em termos de diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas, em que a escola recebe 25% dos recursos a mais por estudante matriculado na escola de tempo integral.

Por fim, o documento final da Conae, mesmo sem pretender estabelecer uma relação entre tempo de estudo e rendimento escolar, propõe que a ampliação da jornada escolar é uma ação política que visa melhorar a qualidade da educação.

Quanto à Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE 2014-2024, podemos dizer que não constou nas diretrizes dispostas no art. 1º da referida Lei nenhum termo relacionado ao tempo integral. O termo foi tratado nas metas definidas no Anexo da Lei, onde

“tempo integral” consta na meta 1, Item 1.17: “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2014) e, especialmente, na Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Ficaram definidas na Lei 9 (nove) estratégias para alcançar a Meta 6, a saber:

6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7. atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8. garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9. adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014)

O artigo 5º, parágrafo 2º, da Lei nº 13.005/2014, estabelece que:



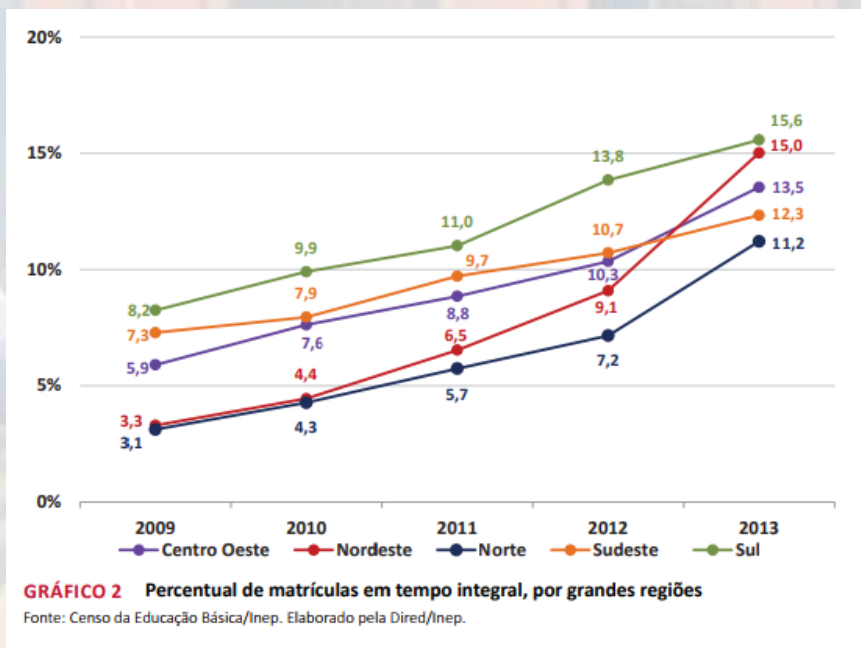
A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes. (BRASIL, 2014)

Com o objetivo de cumprir a legislação, o INEP publicou em 2015 um documento intitulado Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base, onde apresentou uma análise descritiva dos indicadores para o acompanhamento das metas estabelecidas no PNE. O documento teve como proposta demonstrar os indicadores que seriam utilizados para analisar as metas do PNE e adequar, na medida do possível, os instrumentos em construção. Os dados apresentados no documento são compostos por informações provenientes do INEP (Censo da Educação Básica, Censo do Ensino Superior, Saeb, Ideb), do IBGE (Pnad e Censo Demográfico) e da Capes (dados da pós-graduação).

No que se refere à meta 6, o documento define que ela é uma das metas estruturantes para a garantia do direito à educação com qualidade, e, apresenta o programa Mais Educação, disposto no Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, como a principal estratégia do governo federal para a ampliação do tempo da jornada escolar na educação básica. O referido Decreto sobre o programa Mais Educação define como educação integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais, desde que essas atividades sejam desenvolvidas sob orientação da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos, bem como permite o estabelecimento de parcerias com órgãos e instituições locais.

No documento do INEP, linha de base são propostos dois indicadores para o acompanhamento da meta 6 do PNE: 1. Qual o percentual de alunos da educação básica que estão matriculados em educação integral? 2. Qual o percentual de escolas públicas da educação básica ofertam ao menos uma matrícula em tempo integral?

O referido documento tratou os resultados dos indicadores considerando os anos de 2009 a 2013. No que se refere a questão 1, foi apresentado o seguinte gráfico:



(INEP, 2015, p. 101)

Os dados apresentados no gráfico 2, acima, demonstram que houve um aumento do percentual de matrículas em tempo integral por unidades da Federação em todas as regiões, entre os anos de 2009 e 2013. Em 2009, eram 2.279.959 matrículas em tempo integral, ou seja, 5,6% do total de 40.466.502 matrículas. Já em 2013, foram registradas 4.910.279 matrículas em tempo integral, o que representa 13,5% do total de 37.425.716 matrículas. Embora o número total de matrículas tenha diminuído, houve aumento no total das matrículas em tempo integral. Mas, de acordo com os dados da tabela 1, a seguir, apenas três estados apresentaram mais de 20,0% de matrículas em tempo integral: Tocantins (23,7%), Paraíba (21,6%) e Pernambuco (20,6%), aproximando-os da meta de 25% estabelecida pela Lei.

TABELA 1 Matrículas em tempo integral, por grandes regiões e unidades da Federação

Regiões UFs	2009			2010			2011			2012			2013			Variação (2009-2013)		
	Total	Educação		Total	Educação		Total	Educação		Total	Educação		Total	Educação		Absoluta	%	p.p.
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%				
Brasil	40.466.502	2.279.959	5,6	39.465.979	2.653.759	6,7	38.751.063	3.267.023	8,4	38.038.660	3.892.232	10,2	37.425.716	5.061.649	13,5	2.781.690	122,0	7,9
N	4.267.154	133.139	3,1	4.226.040	180.576	4,3	4.213.772	241.656	5,7	4.193.007	299.873	7,2	4.186.088	469.161	11,2	336.022	252,4	8,1
RO	373.689	14.680	3,9	369.262	16.148	4,4	370.453	19.542	5,3	367.660	24.513	6,7	363.586	62.625	17,2	47.945	326,6	13,3
AC	217.492	3.575	1,6	219.123	8.824	4,0	222.768	15.614	7,0	223.278	30.965	13,9	226.846	28.906	12,7	25.331	708,6	11,1
AM	990.266	57.969	5,9	974.604	73.578	7,5	976.511	87.065	8,9	982.435	77.192	7,9	982.843	114.280	11,6	56.311	97,1	5,8
RR	113.424	1.833	1,6	118.560	3.751	3,2	121.335	4.098	3,4	122.120	2.833	2,3	123.301	2.181	1,8	348	19,0	0,2
PA	2.031.217	17.239	0,8	2.002.531	26.414	1,3	1.980.928	68.488	3,5	1.961.986	91.855	4,7	1.956.161	156.224	8,0	138.985	806,2	7,1
AP	184.961	1.898	1,0	186.339	9.550	5,1	185.430	9.971	5,4	187.055	19.474	10,4	183.797	22.087	12,0	20.189	1063,7	11,0
TO	356.105	35.945	10,1	355.621	42.311	11,9	356.347	36.878	10,3	348.473	53.041	15,2	349.554	82.858	23,7	46.913	130,5	13,6
NE	12.641.555	416.631	3,3	12.060.340	536.109	4,4	11.727.292	766.075	6,5	11.356.290	1.032.199	9,1	11.074.440	1.662.958	15,0	1.246.327	299,1	11,7
MA	1.864.767	17.182	0,9	1.827.837	21.955	1,2	1.790.120	53.936	3,0	1.751.842	76.509	4,4	1.738.018	184.763	10,6	167.581	975,3	9,7
PI	824.480	10.500	1,3	779.918	18.535	2,4	757.236	26.080	3,4	735.768	34.723	4,7	715.968	68.361	9,5	57.861	551,1	8,3
CE	1.964.992	92.972	4,7	1.879.135	127.173	6,8	1.816.737	181.893	10,0	1.750.127	228.855	13,1	1.706.572	319.223	18,7	226.251	243,4	14,0
RN	704.060	52.213	7,4	679.477	66.097	9,7	661.426	79.689	12,0	644.022	82.377	12,8	633.759	115.722	18,3	63.509	121,6	10,8
PB	820.699	34.956	4,3	785.488	44.451	5,7	755.460	50.601	6,7	732.817	84.114	11,5	710.205	153.070	21,6	118.114	337,9	17,3
PE	1.884.244	84.793	4,5	1.800.875	93.560	5,2	1.743.243	174.477	10,0	1.677.600	209.816	12,5	1.630.540	335.609	20,6	250.816	295,8	16,1
AL	787.377	22.147	2,8	752.662	27.188	3,6	736.127	35.837	4,9	708.056	49.700	7,0	686.099	78.422	11,4	56.275	254,1	8,6
SE	461.654	8.765	1,9	441.383	11.592	2,6	432.832	15.347	3,5	420.901	21.150	5,0	410.745	46.535	11,3	37.770	430,9	9,4
BA	3.329.282	93.103	2,8	3.113.565	125.558	4,0	3.034.111	148.215	4,9	2.935.157	244.955	8,3	2.842.534	361.253	12,7	268.150	288,0	9,9
SE	15.369.307	1.119.315	7,3	15.090.098	1.199.446	7,9	14.840.141	1.440.930	9,7	14.608.638	1.565.031	10,7	14.391.376	1.774.334	12,3	655.019	58,5	5,0
MG	3.991.100	289.263	7,2	3.903.057	309.029	7,9	3.834.851	359.866	9,4	3.749.800	387.948	10,3	3.692.690	443.558	12,0	154.295	53,3	4,8
ES	735.475	31.672	4,3	724.071	43.083	6,0	729.696	52.398	7,2	726.475	51.001	7,0	724.831	67.140	9,3	35.468	112,0	5,0
RJ	2.672.736	240.426	9,0	2.575.066	251.134	9,8	2.489.767	357.357	14,4	2.434.231	387.660	15,9	2.378.667	451.872	19,0	211.446	87,9	10,0
SP	7.969.996	557.954	7,0	7.887.504	596.200	7,6	7.785.827	671.309	8,6	7.698.132	738.422	9,6	7.595.188	811.764	10,7	253.810	45,3	3,7
S	5.396.193	445.034	8,2	5.308.488	525.732	9,9	5.207.766	574.009	11,0	5.136.958	711.245	13,8	5.056.582	787.376	15,6	342.342	76,9	7,3
PR	2.158.685	192.836	8,9	2.124.858	225.990	10,6	2.071.751	240.638	11,6	2.043.641	291.874	14,3	2.014.973	302.847	15,0	110.011	57,0	6,1
SC	1.241.024	135.528	10,9	1.234.253	152.788	12,4	1.223.749	161.771	13,2	1.217.081	186.256	15,3	1.207.518	200.687	16,6	65.159	48,1	5,7
RS	1.996.484	116.670	5,8	1.949.377	146.954	7,5	1.912.266	171.600	9,0	1.876.236	233.115	12,4	1.834.091	283.842	15,5	167.172	143,3	9,6
CO	2.792.293	165.840	5,9	2.781.013	211.896	7,6	2.762.092	244.353	8,8	2.743.767	283.884	10,3	2.717.230	367.820	13,5	201.980	121,8	7,6
MS	529.230	45.869	8,7	546.816	58.960	10,8	546.880	60.093	11,0	543.659	68.121	12,5	542.721	72.476	13,4	26.607	58,0	4,7
MT	685.654	42.513	6,2	672.553	45.757	6,8	679.832	67.939	10,0	683.955	79.331	11,6	682.687	107.159	15,7	64.646	152,1	9,5
GO	1.139.038	63.260	5,6	1.121.710	90.194	8,0	1.103.407	97.128	8,8	1.095.424	118.311	10,8	1.079.070	158.322	14,7	95.062	150,3	9,1
DF	438.371	14.198	3,2	439.934	16.985	3,9	431.973	19.193	4,4	420.729	18.121	4,3	412.752	29.863	7,2	15.665	110,3	4,0

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep. Elaborado pela Direção/Inep.

(INEP, 2015, p. 102)

Em 2016, o INEP apresentou o documento “Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016”. De acordo com a descrição do mesmo, trata-se de uma apresentação do relatório, elaborado em cumprimento ao determinado no artigo 5º, parágrafo 2º, da Lei 13.005 de 2014, com base nos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e pelo Inep, para o monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O documento disponibiliza informações descritivas das séries históricas e análises acerca das tendências apresentadas pelos indicadores, a partir da discussão ocorrida no documento Linha de Base/2015.

O indicador da meta 6, Indicador 6A - percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral, é atualizado pelo relatório citado e, de acordo com o gráfico a seguir podemos concluir que continua crescente o número de matrículas em tempo integral em todos os estados da federação, aumentado o percentual de 13,5% em 2013 para 18,7% em 2015, quando seis estados da federação já ultrapassavam a meta de 25% definida no PNE, sendo eles: Tocantins (35,5%), Paraíba (30,0%), Pernambuco (27,6%), Ceará (26,4%), Bahia (26,3%) e Maranhão (25,4%), além de outros seis estados que apresentavam mais de 18,7% de matrículas em tempo integral, valor alcançado pelo indicador em âmbito nacional, sendo eles: Piauí (24,8%), Rondônia (23,3%), Rio Grande do Norte (22,3%), Santa Catarina (19,2%), Rio Grande do Sul (18,9%) e Alagoas (19,1%).

XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

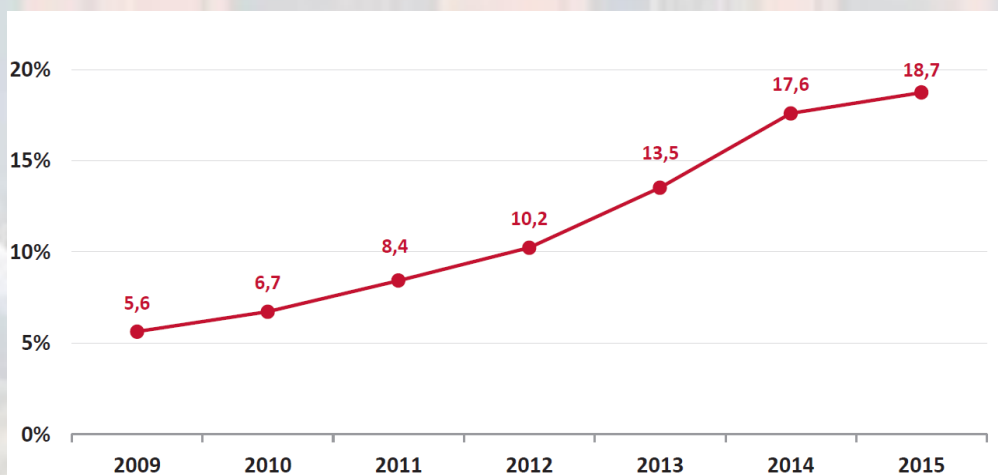


GRÁFICO 1 Percentual de matrículas em tempo integral – Brasil – 2009-2015

Fonte: Elaborado pela Diretd/Inep com base no Censo da Educação Básica/Inep.

(INEP, 2016, p. 142)

TABELA 1 Total e percentual de matrículas em tempo integral, por grande região e unidade da Federação – Brasil – 2009-2015

Regiões/ UFs	2009			2010			2011			2012			2013			2014			2015		
	Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral	
		n	%		n	%		n	%		n	%		n	%		n	%		n	%
Brasil	40.466.502	2.279.959	5,6	39.465.979	2.653.759	6,7	38.751.063	3.267.023	8,4	38.038.660	3.892.232	10,2	37.425.716	5.061.649	13,5	36.861.407	6.487.662	17,6	35.974.216	6.743.612	18,7
Norte	4.267.154	133.139	3,1	4.226.040	180.576	4,3	4.213.772	241.656	5,7	4.193.007	299.873	7,2	4.186.088	469.161	11,2	4.168.080	629.162	15,1	4.123.158	754.611	18,3
Roraima	113.424	1.833	1,6	118.560	3.751	3,2	121.385	4.098	3,4	122.120	2.833	2,3	123.301	2.181	1,8	122.470	10.224	8,3	121.538	5.785	4,8
Pará	2.031.217	17.239	0,8	2.002.531	26.414	1,3	1.980.928	68.488	3,5	1.961.986	91.855	4,7	1.956.161	156.224	8,0	1.948.972	261.232	13,4	1.925.668	317.681	16,5
Amapá	184.961	1.898	1,0	186.339	9.550	5,1	185.430	9.971	5,4	187.055	19.474	10,4	183.797	22.087	12,0	183.112	28.602	15,6	180.661	28.248	15,6
Tocantins	356.105	35.945	10,0	355.621	42.311	12	356.347	36.878	10,3	348.473	53.041	15,2	349.554	82.858	23,7	345.904	107.562	31,1	345.392	122.772	35,5
Nordeste	12.641.555	416.631	3,3	12.060.340	536.109	4,4	11.727.292	766.075	6,5	11.356.290	1.032.199	9,1	11.074.440	1.662.958	15,0	10.777.978	2.522.756	23,4	10.482.091	2.663.742	25,4
Maranhão	1.864.767	17.182	0,9	1.827.837	21.955	1,2	1.790.120	53.936	3,0	1.751.842	76.509	4,4	1.738.018	184.763	10,6	1.699.493	327.435	19,3	1.666.227	422.499	25,4
Piauí	824.480	10.500	1,3	779.918	18.535	2,4	757.236	26.080	3,4	735.768	34.723	4,7	715.968	68.361	9,5	693.201	113.965	16,4	676.001	167.674	24,8
Ceará	1.964.992	92.972	4,7	1.879.135	127.173	6,8	1.816.737	181.893	10,0	1.750.127	228.855	13,1	1.706.572	319.223	18,7	1.665.156	444.118	26,7	1.617.653	426.329	26,4
Rio Grande do Norte	704.060	52.213	7,4	679.477	66.097	9,7	661.426	79.689	12,0	644.022	82.377	12,8	633.759	115.722	18,3	616.993	159.401	25,8	603.229	134.717	22,3
Paraíba	820.699	34.956	4,3	785.488	44.451	5,7	755.460	50.601	6,7	732.817	84.114	11,5	710.205	153.070	21,6	690.908	242.921	35,2	671.814	201.840	30,0
Pernambuco	1.884.244	84.793	4,5	1.800.875	93.560	5,2	1.743.243	174.477	10,0	1.677.600	209.816	12,5	1.630.540	335.609	20,6	1.588.382	455.437	28,7	1.534.258	423.274	27,6
Alagoas	787.377	22.147	2,8	752.662	27.188	3,6	736.127	35.837	4,9	708.056	49.700	7,0	686.099	78.422	11,4	663.520	119.472	18,0	633.322	120.847	19,1
Sergipe	461.654	8.765	1,9	441.383	11.592	2,6	432.832	15.347	3,5	420.901	21.150	5,0	410.745	46.535	11,3	400.169	57.544	14,4	391.649	59.826	15,3
Bahia	3.329.282	99.103	2,8	3.113.565	125.558	4,0	3.034.111	148.215	4,9	2.935.157	244.955	8,3	2.842.534	361.253	12,7	2.760.156	602.463	21,8	2.687.938	706.736	26,3
Sudeste	15.369.307	1.119.315	7,3	15.090.098	1.199.446	7,9	14.840.141	1.440.930	9,7	14.608.638	1.565.031	10,7	14.391.376	1.774.334	12,3	14.213.578	1.981.515	13,9	13.745.801	2.019.725	14,7
Minas Gerais	3.991.100	289.263	7,2	3.903.057	309.029	7,9	3.834.851	359.866	9,4	3.749.800	387.948	10,3	3.692.690	443.558	12,0	3.660.974	476.303	13,0	3.575.319	492.680	13,8
Espírito Santo	735.475	31.672	4,3	724.071	43.083	6,0	729.696	52.398	7,2	726.475	51.001	7,0	724.831	67.140	9,3	720.497	82.048	11,4	709.663	86.606	12,2
Rio de Janeiro	2.672.736	240.426	9,0	2.575.066	251.134	9,8	2.489.767	357.357	14,4	2.434.231	387.660	15,9	2.378.667	451.872	19,0	2.323.959	463.133	19,9	2.239.202	371.287	16,6
São Paulo	7.969.996	557.954	7,0	7.887.904	596.200	7,6	7.785.827	671.309	8,6	7.698.132	738.422	9,6	7.595.188	811.764	10,7	7.508.148	960.031	12,8	7.221.617	1.069.152	14,8
Sul	5.396.193	445.034	8,2	5.308.488	525.732	9,9	5.207.766	574.009	11,0	5.136.958	711.245	13,8	5.056.582	787.376	15,6	4.994.596	892.887	17,9	4.934.967	901.406	18,3
Paraná	2.158.685	192.836	8,9	2.124.858	225.990	11,0	2.071.751	240.638	11,6	2.043.641	291.874	14,3	2.014.973	302.847	15,0	1.986.695	326.316	16,4	1.964.766	336.661	17,1
Santa Catarina	1.241.024	135.528	11,0	1.234.253	152.788	12,0	1.223.749	161.771	13,2	1.217.081	186.256	15,3	1.207.518	200.687	16,6	1.207.100	219.160	18,2	1.207.559	232.434	19,2
Rio Grande do Sul	1.996.484	116.670	5,8	1.949.377	146.954	7,5	1.912.266	171.600	9,0	1.876.236	233.115	12,4	1.834.091	283.842	15,5	1.800.801	347.411	19,3	1.762.642	332.311	18,9
Centro-Oeste	2.792.293	165.840	5,9	2.781.013	211.896	7,6	2.762.092	244.353	8,8	2.743.767	283.884	10,3	2.717.230	367.820	13,5	2.707.175	461.342	17,0	2.688.199	404.128	15,0
Mato Grosso do Sul	529.230	45.869	8,7	546.816	58.960	11,0	546.880	60.093	11,0	543.659	68.121	12,5	542.721	72.476	13,4	538.693	78.409	14,6	535.487	75.105	14,0
Mato Grosso	685.654	42.513	6,2	672.553	45.757	6,8	679.832	67.939	10,0	683.955	79.331	11,6	682.687	107.159	15,7	675.540	128.665	19,0	674.545	121.632	18,0
Goiás	1.139.038	63.260	5,6	1.121.710	90.194	8,0	1.103.407	97.128	8,8	1.095.424	118.311	10,8	1.079.070	158.322	14,7	1.082.488	219.829	20,3	1.076.733	173.778	16,1
Distrito Federal	438.371	14.198	3,2	439.934	16.985	3,9	431.973	19.193	4,4	420.729	18.121	4,3	412.752	29.863	7,2	410.454	34.439	8,4	401.434	33.613	8,4

Fonte: Elaborado pela Diretd/Inep com base no Censo da Educação Básica/Inep.

(INEP, 2016, p. 144-145)



Com relação a esse indicador 6A, o cálculo é feito considerando o total de matrículas em toda a educação básica, incluindo o ensino médio integrado, e o tempo total diário de atividades dessas matrículas; contabiliza-se, para tanto, o tempo acrescido em atividades complementares. Quando o somatório do tempo regular e das atividades complementares é superior a sete (7) horas diárias por aluno, é considerada então a matrícula em tempo integral. A coleta dessa informação é recente e, de acordo com o INEP, está em curso uma avaliação para verificar a consistência dos dados no momento de preenchimento do formulário das atividades complementares nas unidades escolares.

O indicador 2 da meta 6, Qual o percentual de escolas públicas da educação básica ofertam ao menos uma matrícula em tempo integral?, tratado no Relatório de 2016 como o indicador 6B, Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares, pode ser observado no gráfico a seguir, através do crescimento no percentual de escolas que oferecem pelo menos uma matrícula em tempo integral, chegando a 2015 com a meta já cumprida de 52,5%.



(INEP, 2016, p. 149)

O indicador 6B revela a proporção de escolas públicas com pelo menos um aluno que permanece no mínimo sete (7) horas diárias em matrícula de tempo integral em relação ao total de escolas públicas. Excluiu-se do computo as escolas de Educação de Jovens e Adultos e escolas exclusivas de atendimento de pessoas com deficiência. Assim, pode-se aferir na tabela acima que em Goiás, por exemplo, mesmo com um índice de matrícula de 16,1% em tempo integral, 59,9% das escolas regulares são consideradas de tempo integral de acordo com indicador 6B, pois basta uma matrícula em atividades complementares com mais de 7 horas diárias para que a unidade

escolar seja considerada como sendo de tempo integral. De acordo com a análise desse indicador, o INEP aponta:

(...) uma escola que consta como em tempo integral pode não oferecer, de fato, atividades em tempo integral, segundo uma condição: como as matrículas em tempo integral são tributadas à escola de escolarização do aluno, se ele frequenta atividades complementares em outra escola da mesma rede escolar ou de outras redes, ele é computado como aluno de tempo integral na sua escolarização. (2016, p. 519)

A sugestão do INEP é aprimorar esse indicador para saber qual o percentual de escolas que atendem determinado percentual de alunos, por exemplo: 20% de escolas atendem 25% de seus alunos matriculados em tempo integral.

TABELA 3 Escolas com ao menos uma matrícula em tempo integral, por grande região e unidade da Federação – Brasil – 2009-2015

Regiões/ UFs	2009			2010			2011			2012			2013			2014			2015		
	Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral		Total	Educ. integral	
		n	%		n	%		n	%		n	%		N	%		n	%		n	%
Brasil	159.260	41.533	26,1	156.192	46.410	29,7	153.662	52.906	34,4	152.305	58.450	38,4	149.609	66.096	44,2	146.949	74.113	50,4	144.685	75.956	52,5
Norte	23.032	2.168	9,4	22.652	2.872	12,7	22.380	3.587	16,0	22.078	4.199	19,0	21.720	5.523	25,4	21.393	6.744	31,5	21.105	7.762	36,8
Rondônia	1.361	253	18,6	1.273	308	24,2	1.211	365	30,1	1.195	399	33,4	1.177	528	44,9	1.141	548	48,0	1.122	608	54,2
Acre	1.714	130	7,6	1.675	170	10,1	1.676	286	17,1	1.658	404	24,4	1.634	453	27,7	1.631	540	33,1	1.601	576	36,0
Amazonas	5.172	381	7,4	5.241	634	12,1	5.281	881	16,7	5.220	897	17,2	5.210	1.174	22,5	5.165	1.181	22,9	5.113	1.419	27,8
Roraima	670	38	5,7	714	64	9,0	696	73	10,5	723	97	13,4	740	99	13,4	741	144	19,4	745	156	20,9
Pará	11.602	631	5,4	11.303	863	7,6	11.137	1.260	11,3	10.942	1.521	13,9	10.678	2.241	21,0	10.485	3.215	30,7	10.316	3.825	37,1
Amapá	743	80	10,8	747	134	17,9	743	145	19,5	758	209	27,6	764	215	28,1	765	185	24,2	752	237	31,5
Tocantins	1.770	655	37,0	1.699	699	41,1	1.636	577	35,3	1.582	672	42,5	1.517	813	53,6	1.465	931	63,5	1.456	941	64,6
Nordeste	69.091	9.677	14,0	66.995	11.287	16,8	64.919	13.950	21,5	63.590	16.011	25,2	61.307	20.112	32,8	59.002	25.526	43,3	57.138	26.989	47,2
Maranhão	13.053	515	3,9	12.886	765	5,9	12.641	1.112	8,8	12.443	1.565	12,6	12.178	2.489	20,4	11.864	3.474	29,3	11.605	4.165	35,9
Piauí	6.536	377	5,8	6.235	587	9,4	6.021	817	13,6	5.826	824	14,1	5.343	1.077	20,2	4.971	1.590	32,0	4.701	2.071	44,1
Ceará	8.097	1.554	19,2	7.674	1.904	24,8	7.159	2.475	34,6	7.010	2.810	40,1	6.824	3.469	50,8	6.470	4.012	62,0	6.338	3.887	61,3
Rio Grande do Norte	3.398	1.423	41,9	3.322	1.414	42,6	3.297	1.467	44,5	3.245	1.482	45,7	3.143	1.509	48,0	3.037	1.629	53,6	2.961	1.553	52,4
Paraíba	5.550	758	13,7	5.425	833	15,4	5.236	1.146	21,9	4.979	1.313	26,4	4.748	1.733	36,5	4.586	2.395	52,2	4.475	2.206	49,3
Pernambuco	8.157	2.154	26,4	7.929	2.247	28,3	7.652	2.676	35,0	7.590	2.756	36,3	7.352	3.180	43,3	7.166	3.715	51,8	6.832	3.462	50,7
Alagoas	2.920	471	16,1	2.842	590	20,8	2.779	695	25,0	2.726	813	29,8	2.678	1.039	38,8	2.658	1.355	51,0	2.568	1.341	52,2
Sergipe	2.118	200	9,4	2.013	255	12,7	1.944	331	17,0	1.925	475	24,7	1.894	681	36,0	1.847	819	44,3	1.819	911	50,1
Bahia	19.262	2.225	11,6	18.669	2.692	14,4	18.190	3.231	17,8	17.846	3.973	22,3	17.147	4.935	28,8	16.403	6.537	39,9	15.839	7.393	46,7
Sudeste	39.712	17.551	44,2	39.439	18.650	47,3	39.355	21.205	53,9	39.556	21.984	55,6	39.524	23.345	59,1	39.494	24.030	60,8	39.332	23.864	60,7
Minas Gerais	13.348	5.604	42,0	13.098	5.314	40,6	12.927	5.954	46,1	12.784	5.949	46,5	12.588	6.347	50,4	12.451	6.642	53,3	12.311	6.714	54,5
Espírito Santo	3.151	861	27,3	3.040	1.291	42,5	2.990	1.364	45,6	2.970	1.245	41,9	2.939	1.363	46,4	2.920	1.408	48,2	2.886	1.373	47,6

Rio de Janeiro	6.307	2.576	40,8	6.274	2.695	43,0	6.272	3.524	56,2	6.321	3.844	60,8	6.353	4.169	65,6	6.393	4.322	67,6	6.358	3.941	62,0
São Paulo	16.906	8.510	50,3	17.027	9.350	54,9	17.166	10.363	60,4	17.481	10.946	62,6	17.644	11.466	65,0	17.730	11.658	65,8	17.777	11.836	66,6
Sul	19.911	9.145	45,9	19.606	9.945	50,7	19.524	10.223	52,4	19.584	11.963	61,1	19.524	12.414	63,6	19.494	12.612	64,7	19.508	12.434	63,7
Paraná	6.981	3.810	54,6	6.974	4.118	59,0	6.958	4.229	60,8	7.016	5.054	72,0	7.067	5.207	73,7	7.079	4.851	68,5	7.119	4.611	64,8
Santa Catarina	5.194	2.710	52,2	5.094	2.860	56,1	5.045	2.864	56,8	5.051	3.206	63,5	5.025	3.221	64,1	5.005	3.333	66,6	4.999	3.406	68,1
Rio Grande do Sul	7.736	2.625	33,9	7.538	2.967	39,4	7.521	3.130	41,6	7.517	3.703	49,3	7.432	3.986	53,6	7.410	4.428	59,8	7.390	4.417	59,8
Centro-Oeste	7.514	2.992	39,8	7.500	3.656	48,7	7.484	3.941	52,7	7.497	4.293	57,3	7.534	4.702	62,4	7.566	5.201	68,7	7.602	4.907	64,5
Mato Grosso do Sul	1.191	734	61,6	1.206	876	72,6	1.225	897	73,2	1.235	944	76,4	1.249	973	77,9	1.269	954	75,2	1.282	972	75,8
Mato Grosso	2.308	679	29,4	2.265	771	34,0	2.240	983	43,9	2.258	1.103	48,8	2.251	1.276	56,7	2.244	1.399	62,3	2.240	1.413	63,1
Goiás	3.415	1.176	34,4	3.402	1.502	44,2	3.389	1.563	46,1	3.382	1.756	51,9	3.407	1.974	57,9	3.424	2.371	69,2	3.450	2.066	59,9
Distrito Federal	600	403	67,2	627	507	80,9	630	498	79,0	622	490	78,8	627	479	76,4	629	477	75,8	630	456	72,4

Fonte: Elaborado pela Diretd/Inep com base no Censo da Educação Básica/Inep.

(INEP, 2016, p.151-152)



Pois bem, mesmo que se considerem alcançados os indicadores da Meta 6, há muito a ser discutido em torno dos mesmos, especialmente, retomando o que foi debatido na Conae/2010 sobre o tema e a redução do alcance da meta a dois indicadores quantitativos: matrículas e unidades escolares. Espera-se que o acompanhamento da meta se estenda aos aspectos qualitativos implicados na ampliação do tempo escolar descritos nas demais estratégias da Meta 6.

Em Goiás, o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015/2025, aprovado pela Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, define como Meta 3 “ampliar a oferta da educação integral em cinquenta por cento (50%) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a vinte e cinco por cento das matrículas até o final da vigência do referido plano” (GOIÁS, 2015); ou seja, no estado de Goiás, o PEE segue a meta definida no PNE, inclusive, considerando estratégias semelhantes para o alcance da meta.

De acordo com os dados disponíveis no site da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE), estão em funcionamento em tempo integral, até o mês de junho de 2017, cento e vinte (120) unidades escolares da rede pública estadual de ensino; uma rede composta por um total de mil e noventa unidades escolares.

De acordo com os dados do Censo Escolar, o número de matrículas em tempo integral em Goiás em 2013 foi de 158.322 estudantes, o que equivaleu a 14,7% do total das matrículas daquele ano. Esse percentual variou de acordo com o censo, entre 2009 e 2013, em 9,1% do número total das matrículas. Mas, considerando o número de escolas em tempo integral, não houve aumento no número dessas escolas, já que na pesquisa de 2011 identificamos cento e vinte escolas em funcionamento. Temos que analisar se as cento e vinte unidades escolares de 2011 são as mesmas disponíveis no site da SEDUCE em 2017.

O fato é que, como já visto, de acordo com o indicador 6B da Meta 6 do PNE, as escolas que tem uma matrícula em tempo integral são consideradas escolas em tempo integral. Nessa perspectiva, em Goiás, não tendo tido o aumento das escolas estaduais de tempo integral, houve a oferta de atividades complementares ou atendimentos especializados em outras unidades escolares que contabilizaram em 2016 a oferta de tempo integral em 69,9% das escolas da rede regular.

Para concluir, a ampliação da jornada escolar deveria ser concebida e implantada como uma política pública educacional de melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes. Portanto, deveria haver recursos financeiros suficientes para a ampliação de espaços escolares



diversificados como laboratórios de línguas, de informática, de ciências equipados. A escola deveria ter ainda infraestrutura física adequada para a prática de esportes, de atividades culturais, para a convivência e integração social entre os estudantes, deveria ter espaços para leitura, para a pesquisa e com profissionais preparados para a utilização desses espaços. Tudo isso deveria estar incluído nos indicadores para averiguar o alcance da meta.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: março 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep, 2016.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf>. Acesso em: julho 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm>.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

CONAE 2010: Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010. Disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2017.

GOIÁS. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás – PEE para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. *Diário Oficial*, Goiânia, GO, 27 jul. 2015. Disponível em: <http://www.gabinetcivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188>.

SITES CONSULTADOS

Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>.

Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Governo de Goiás. Disponível em: <<http://site.seduco.go.gov.br/>>.



GT 03 ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: DO SEU SURGIMENTO ÀS POLÍTICAS ATUAIS

Indiara Cristina Pereira de Almeida¹
FE – Universidade Federal de Goiás
indimarra.2@gmail.com

Resumo

Buscando nos primórdios da história, será possível fazer uma leitura das políticas educacionais de acesso ao ensino superior no Brasil, desde o seu surgimento até as políticas atuais. Podendo assim, observar as mudanças nos formatos de acesso que foram se processando ao longo da história, como perceber que embora mude o tempo e o modelo, o pano de fundo permanece, ou seja, a maneira de ingresso ao ensino superior continua sendo via processo seletivo/classificatório. As políticas de acesso ao nível superior já passaram por inúmeras formulações em tempos e espaços diferentes, assim este trabalho objetiva fazer uma leitura das políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil, do seu surgimento às políticas atuais. Aborda conceitos de Política, Políticas Públicas e Educacionais, discorre de forma breve sobre o ciclo das políticas, os atores e o desenvolvimento como liberdade. Como metodologia foram feitas revisões bibliográficas dos principais autores que discutem o tema como Sen (2000), Lima (2013), Howlett (2013) e outros. O resultado foi a mostra de todas as formas de acesso ao ensino superior que estiveram e as que estão em vigência. Concluiu-se que, as políticas de acesso à educação superior que estão em exercício oferecem mais possibilidades de atender a todas as parcelas da sociedade.

Palavras-chave: Brasil, ensino superior, políticas de acesso.

Introdução

Para falar das políticas de acesso ao ensino superior, antes é significativo abordar também além dos conceitos de política e de institucionalização desses meios de acesso, o desenvolvimento como liberdade da perspectiva do indivíduo, o ciclo das políticas, assim como observar os atores e as mudanças que participaram dessa construção histórica.

De modo que vamos iniciar falando da liberdade. É tanto cultural quanto constitucional o direito de liberdade, pois, é o Estado quem está incumbido de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a *liberdade*, a segurança, o bem-estar, o *desenvolvimento*, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna (BRASIL, 1988).

Segundo Amartya Sen (2000), a liberdade política e as liberdades civis são importantes por si mesmas visto que, uma vez investido destas, poderá o sujeito tanto sentir - se parte do meio quanto inferir neste. Mesmo quando não falta segurança econômica adequada às pessoas sem liberdades políticas ou civis, elas são privadas de liberdades importantes para conduzir suas vidas. Pois, as liberdades políticas e civis são elementos constitutivos da liberdade humana, sua negação é, em si, uma deficiência (Sen, p.31).



Ponderar sobre a liberdade da perspectiva do sujeito significa dizer que, embora tradicionalmente os governantes tendem a moldar a nação que querem ter, tendem a direcionar para suas arenas de interesse as liberdades políticas e civis que o indivíduo poderia usufruir, uma vez imbuído da ciência dessa liberdade, ele (indivíduo) pode transformar todo o meio o qual faz parte. Daí Sen colocar, “a expansão da liberdade é considerada o fim primordial e, o principal meio do desenvolvimento” (SEM, 2000. p. 52).

Refletir sobre a relação “desenvolvimento, liberdade e políticas públicas” implica compreender como é construída essa relação, como o sujeito alia desenvolvimento e liberdade no contexto da política. No entanto essa construção acontece a partir das políticas públicas que estão postas e do acesso que o sujeito tem a elas, partindo desse acesso, poderá ascender rumo ao desenvolvimento.

Pensar as políticas públicas que estão postas, nos provoca a raciocinar, como essas políticas se colocam na sociedade, como se constroem e entram em vigência no seio social? A essa introdução de novas políticas públicas na sociedade, *chamamos Institucionalização*. Este o nome dado ao processo de mudanças organizacionais que ocorre em fases ao longo do tempo. Esse tempo, é contado a partir do momento da preparação, para a entrada da mudança via *mobilização* dos atores envolvidos, da *implementação*, que é colocar em prática a nova ideia, e enfim da *institucionalização*, que é a incorporação de valores e normas da nova prática, a padronização de procedimentos, o apoio organizacional e a solidificação da sua legitimidade caracterizada pela rotina difundida e legitimada, esperada, apoiada, permanente e resiliente, ou seja, que veio pra ficar. (Kesar, 2007 apud Lima, 2013).

Assim, a relevância de abordar a questão desenvolvimento como liberdade e institucionalização das políticas, é para evidenciar que as ações políticas não são criadas do nada, mas de um processo bem elaborado, bem planejado, tramitando pelo ciclo das políticas públicas, de posições que vão se estruturando ao longo do tempo e considerando inclusive o desenvolvimento, que sugere a liberdade do sujeito, essa construção reflete diretamente nas formas de acesso ao ensino superior, visto que conforme as políticas que estarão postas serão os sujeitos que estarão por vir.

Segundo Rodrigues (2011, apud LIMA, 2013, p. 58) “Numa perspectiva clássica, política ou *politikós* é um adjetivo, com origem na palavra grega *pólis* e refere-se a tudo que é da cidade, ou seja, que é urbano, público, civil e social”.



Concordando com Rodrigues, Dias (2013, p. 1) fala que dito de outro modo, o conceito de política “é habitualmente empregado para indicar atividade ou conjunto de atividades que têm como termo de referencia, a *polis*, isto é, o Estado”.

Quanto ao entendimento de Política Pública, Rodrigues (2011) explica que é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum, que quer dizer, uma política pública (Rodrigues 2011, apud LIMA, 2013, p. 58).

Finalmente sobre a política educacional Hofling (2001, apud LIMA, 2013 p. 59) coloca que, “as políticas sociais de educação, são formas de interferência do Estado e estas dependem do modelo adotado por ele, para oferecer a educação articulada com as demandas sociais e voltada para a construção de direitos”, assim como, “para o desenvolvimento das capacidades dos cidadãos, para que possam compreender e atuar criticamente em seu contexto sócio-político-econômico, a partir de suas escolhas” (SEN, 2000 apud LIMA, 2013, p. 59).

Portanto, a partir das considerações feitas até aqui, no que confere a abordagem do desenvolvimento como promotor da liberdade, da implantação das políticas pelo viés da institucionalização e da conceituação das políticas é possível assimilar que, cabe ao Estado ter capacidade para empreender ações que propiciem melhores oportunidades a todos, e no que concerne a esse trabalho, na perspectiva do acesso ao ensino superior.

Assim sendo, para melhor compreensão dos desdobramentos que vão se constituindo nas ações das políticas públicas, poderemos chamar de primeira fase, o período que contempla as políticas públicas institucionalizadas do período colonial até a chegada da ditadura militar. E de segunda fase, o período pós-regime militar até as políticas atuais.

No período colonial segundo Vechia (2014), com as primeiras instituições de ensino superior, vem as primeiras formas de acesso a ele, cuja forma de ingresso era, via *exame preparatório*, composto por prova/ arguição oral, eram avaliados por uma comissão de “Instrução Pública” feita pelos docentes da instituição.

Noutro momento, autorizado pelo “Regulamento n. 8 de 31/01/1838” a aprovação *em todas as matérias de cada aula* daria o direito ao Diploma de Bacharel em Letras, que permitia ao aluno ingressar em uma das academias do Império *sem* a prestação dos exames preparatórios, ou seja, exames de ingresso nos cursos superiores” (Vechia, 2014, p. 84).



Depois de longo período, agora no Brasil republicano, vem a reforma Benjamin Constant, cria o “Exame de Madureza”, pelo Decreto n. 981 de 08/11/1890, o qual, ao final do curso secundário, os alunos deveriam demonstrar a assimilação de todo acervo do conhecimento humano, passando pelo chamado “Exame de Madureza” (Vechia, 2014, p. 88).

Em nova fase, nasce a *equiparação curricular*, onde todos os liceus, os estabelecimentos estaduais e os particulares equiparados deveriam ter seus currículos e sistemas de ensino nos mesmos moldes do Colégio Pedro II, os quais, os exames realizados nestes, dariam os mesmos direitos de matrícula nos cursos superiores (Vechia, 2014, p.89).

Em nova alteração passa a valer um meio inédito de ingresso ao ensino superior. Cunha (2011) destaca que a reforma de 1891, cria a figura da equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Colégio Pedro II e às faculdades mantidas pelo governo federal, onde, os alunos concluintes deste ciclo ficam *dispensados* dos exames de admissão a qualquer curso de ensino superior. O que aumentou exponencialmente o número de estudantes nesta modalidade.

Com Reforma Rivadávia Corrêa em 1911, a “contenção” de ingressantes ao ensino superior do Brasil, revogando todas as formas de ingresso anterior, *restabelece* o exame de admissão e, além de prova oral de línguas e ciências, também prova escrita, cuja realização se dava via comissão examinadora composta por professores da própria instituição ou por pessoas estranhas (Cunha, 2011, p.159).

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, muda o nome do exame de admissão, para “Exames Vestibulares”, e passa a exigir o documento comprobatório do término do secundário, que é o “Certificado oficial de Conclusão” do curso ginasial, o qual anteriormente não se solicitava o documento físico (Cunha, 2011, p.160).

Importante salientar que até esse momento, cada instituição de ensino tinha autonomia para organizar e aplicar seus exames de admissão, e, *todos* que fossem aprovados nele, ingressavam no nível superior, ainda que desse modo causasse superlotação. Condição finalizada em 1925 com a Reforma Rocha Vaz, pôs limite de vagas e criou a figura dos *excedentes* (CUNHA; 2011; p.loc.cit.).

Apesar de estar sob o regime da “República”, o país é tomado pelo Comando Militar brasileiro. E é sob essas circunstâncias que o espectro da Ditadura Militar altera o quadro educacional do Brasil. No painel do ensino superior, dentre as mudanças, estão a criação de novas



universidades e aumento no número de vagas proporcionando o aumento no número de matrículas das universidades, porém, mantendo o meio de acesso via vestibular (Motta, 2014, p.247).

Mesmo mantendo o exame vestibular durante o regime militar, este, passa por nova modificação alterando consideravelmente o desenho nacional de acesso ao ensino superior desse país. Em 1968, estabelece-se a *unificação* dos vestibulares por instituição, ou seja, aboliu as provas por faculdade ou área específica de conhecimento. Essa lei extingue a figura do “excedente” e, elimina a possibilidade de alguns cursos não terem vagas preenchidas por insuficiência de candidatos com boas notas (MOTTA, 2014, p.253).

Nesse contexto transpomos o tempo da primeira fase para a segunda fase, onde ambas as partes trazem em suas bagagens, trajetórias de constantes e dinâmicas mudanças. Portanto, esse novo tempo, vem trazer avanços que marcam em definitivo o acesso ao ensino superior brasileiro, os quais vêm com a promessa de atingir a todas as parcelas da sociedade, e talvez se possa até dizer, promover o desenvolvimento como liberdade.

Assim sendo, a nova modalidade de seleção chama-se ENEM - *Exame Nacional do Ensino Médio*. Regulamentado pela Portaria mec nº 438, de 28 de maio de 1998, o qual confere ao cidadão parâmetro para auto avaliação com vistas a continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho. Também cria referencia nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio e ainda fornece subsídios as diferentes modalidades de acesso à educação superior (Brasil, 1998).

O Enem tornou-se um marco que influenciou a sistematização das estruturas curriculares em todas as etapas e modalidades de ensino. Vem para substituir o vestibular, daí entrar em vigência paralela a ele. Seu diferencial está nas vias de acesso ao ensino superior, ou seja, a partir deste exame único e anual, a nota obtida poderá ser usada para ingresso em qualquer universidade, haja vista aquelas que já tiverem aderido ao novo programa, seja ela instituição pública ou privada (CARMO et al., 2014).

Sobre as vias de acesso, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, traz um leque de possibilidades, traz avanços que marcam em definitivo o acesso ao ensino superior brasileiro, pois, o estudante candidato à uma vaga no ensino superior público ou privado, poderá usar a nota obtida neste exame para tentar o ingresso por um dos os programas do governo que estão em exercício, são eles: FIES; PROUNI; A Lei nº 12.711/2012, usualmente conhecida como “*Lei de Cotas*” e o SISU (CARMO et al., 2014).



Enfim, esses programas acima citados são a materialização das ações do Estado no intuito de responder às expectativas dos seus atores. O que vem legitimar a institucionalização desses programas e justificar sua existência, é o processo pelo qual são construídas no ciclo das políticas públicas.

Quanto ao ciclo das políticas,

Mainardes (2006) defende que a abordagem do ciclo da política pública é útil na análise de políticas públicas educacionais no Brasil porque o campo é novo e não é ainda consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Ela permite a análise crítica da trajetória de políticas educacionais desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto de sua prática e feitos (MAINARDES, 2006 apud Lima, 2013, p.65).

Sobre o ciclo das políticas públicas, podemos entender que, é o período em que acontece o processo de elaboração de políticas, também conhecido como “ciclo das políticas públicas”, é pois, um esquema de visualização e interpretação, que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes (MAINARDES, 2006 apud Lima, 2013, p.65).

Essas fases sequenciais e interdependentes são estruturadas na seguinte ordem: identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomadas de decisão; implementação; avaliação e extinção. Assim, teoricamente, as políticas públicas em exercício num país são ou deveriam ser, construídas a partir desse roteiro, a fim de serem capazes de corresponder às expectativas das demandas sociais. Na realidade “A tradição brasileira em políticas públicas é bastante pobre em termos de estudos de avaliação da efetividade das políticas” (ARRETCHE, 2009, apud LIMA p.66).

Dentro do ciclo das políticas, é pertinente esclarecer que o papel dos atores envolvidos numa política é mensurar a funcionalidade desta política, se está dando certo ou não, se atende às expectativas sociais, se é oportuna sua continuidade ou sua extinção (Hastak, et al. 2013). E os atores são aqueles que vão fazer o movimento no sentido de cobrar do Estado ações efetivas que venham sanar os problemas da sociedade. Quanto ao espaço que ocupam no ciclo das políticas, atuam especialmente no período da avaliação. São atores: os analistas políticos; os protestos públicos protagonizados por indivíduos ou grupos de interesse; avaliadores políticos formais e informais; sindicâncias; juris de cidadãos, consultas de consenso e comitês consultivos (Hastak, et al. 2013, In ciclo das políticas p. 206).

Sobre os atores,



Souza (2007) classifica os participantes do processo decisório e da formulação como visíveis (políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, e outros, e invisíveis (acadêmicos e burocracia), sendo que os primeiros definem a agenda e os segundos, as alternativas. Os atores privados (empresários, corporações, trabalhadores) têm poder para influenciar a formulação da política pública quando pressionam o governo a tomar determinadas ações, enquanto os atores públicos (gestores públicos, juízes, burocratas, políticos, organizações do governo ou internacionais) possuem o poder de decidir as políticas (SOUZA, 2007, apud LIMA, 2013 p. 67).

Assim, pressupõe-se que as políticas públicas em funcionamento tenham passado por processo de construção via ciclo das políticas e seus subsistemas, considerando todas as fases e todos os envolvidos em cada uma delas a fim de corresponder à expectativa desejada.

Zago coloca que a universidade pública expandiu-se no período compreendido entre 1930 e 1970, desse período aos dias atuais, as políticas mercantilistas do ensino superior fortaleceram o setor privado, que hoje detém aproximadamente 90% das instituições e 70% do total de matrículas. A ampliação do número de vagas foi considerável nos últimos anos, mas sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais. Assim, na intenção de promover o acesso à graduação o governo militar cria o “Credito Educativo – CREDUC” em 1976, que era um meio de custear os estudos, sendo este o precursor do “FIES” (ZAGO, 2006, p. 04).

Como uma sociedade em constante construção, o crédito educativo toma então nova versão, chama-se agora, “FIES” financiamento estudantil e tornar-se lei em 2001. Esse financiamento beneficia estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica, com avaliação positiva pelo MEC, desde que haja disponibilidade de recursos (BRASIL 2001).

Fortalecendo a proposta de contribuir com o acesso ao ensino superior, é criado em janeiro de 2005, o programa Universidade para Todos -PROUNI- destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, que tenha *participado do enem*, e, ao a estudante portador de deficiência, nos termos da lei (BRASIL 2005).

Além disso, buscou-se também a intensificação de cursos a distância - Ead, considerada modalidade educacional em expansão no território brasileiro, possibilitando assim a promoção e o desenvolvimento da educação nacional, não somente pelos índices quantitativos de estudantes, mas



principalmente quando se faz alusão aos índices qualitativos, flexibilidade e liberdade ao acesso (Alves apud ARAÚJO, 2007 p. 06).

Contudo, frente aos fomentos implementados até aqui, agregou-se a esses a Lei nº 12.711 de agosto de 2012, habitualmente conhecida como “*Lei de Cotas*”. Esta garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2012).

Logo, as vagas reservadas neste programa (*Lei de Cotas*) serão subdivididas entre estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio, estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição (BRASIL, 2012).

Por último, cabe destacar a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), pela portaria normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, um programa informatizado, de classificação dos candidatos para ingressar nas instituições públicas federais de ensino superior aos participantes do Enem.

Assim foram elencadas todas as políticas públicas educacionais de acesso ao ensino superior brasileiro, as que já se assentaram em um tempo e lugar nos trilhos da história e as que ainda se encontram em exercício.

Considerações finais

Ao fazer uma leitura de todas as políticas públicas de acesso ao ensino superior brasileiro, teve-se a oportunidade de conhecer as diversas faces que estas assumiram ao longo da história, em cada tempo, denominações distintas, mudando a forma, mas não mudando o fundo, pois, o caminho de acesso ao ensino superior continua sendo via processo seletivo/classificatório.

No interior da História da Educação pode-se conhecer o exame preparatório, o exame de madureza, a equiparação curricular do Colégio Pedro II para com os demais mantidos pelo governo, e o exame vestibular, todos se traduziam em processos seletivos para acesso à educação superior daquele período histórico. Ambos compunham o que o texto delimitou como primeira fase ou, formas de acesso que existiram até a chegada da Ditadura Militar.



O que diz respeito ao que o texto demarca como segunda fase, ou as formas de acesso ao ensino superior pós Ditadura Militar, além do já existente vestibular é a entrada em cena do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, cujo diferencial em relação às outras políticas, é permitir que a nota obtida no resultado desse exame, seja utilizada para participar dos outros programas criados pelo Estado a fim de diminuir a segregação, tanto no âmbito público quanto privado, são eles o PROUNI, Leis de Cotas e SISU, tem ainda o FIES - financiamento estudantil, o qual este último já existia desde a época do regime militar, antes conhecido como crédito educativo.

Na proposta desse estudo, através da abordagem do pensamento de Amartya Sen sobre o desenvolvimento como liberdade e a relação feita com o conceito das políticas, da institucionalização, do ciclo das políticas, do Estado e dos atores, foi possível compreender como se processa a construção e inserção de uma política pública no seio da sociedade.

Conclui-se que, em relação a todas as políticas públicas de acesso ao ensino superior que já estiveram em exercício, esta última, que se materializa na figura do ENEM e seus vieses de acesso, é a que mais tem propiciado maiores oportunidades de acesso a esse nível de ensino para as diversas parcelas da sociedade.

Referências bibliográficas

- ALVES, Gilson et al. Educação e novas tecnologias: encontros possíveis no contexto das atuais políticas públicas. In: ARAÚJO, Bohumila e FREITAS, Kátia Siqueira de. (coords). Educação a Distância no contexto brasileiro: experiências em Formação Inicial e Formação Continuada: Bahia, 2007.
- ARRETCHE, Marta; (Orgs.). Políticas Públicas no Brasil In: LIMA, Daniela C.B.P. Políticas públicas de Ead no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. Tese de Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Universidade do Rio de Janeiro.
- CARMO, Erinaldo et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. Revista brasileira Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.
- CUNHA, L.A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T.; FARIAFILHO, L.M.; VEIGA, C.G. 500 anos de educação no Brasil. 5º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DIAS, Reinaldo. Ciência Política. 2º ed. São Paulo – SP: Atlas S.A, 2013.
- HASTAK et al. In: HOWLETT, Michael, M. Ramesh, PERL, Anthony. Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Elsevier. Rio de Janeiro JR. 2013.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais In: LIMA, Daniela C.B.P. Políticas públicas de Ead no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. Tese de Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Universidade do Rio de Janeiro.
- KESAR, Adrianna. Tools for a Time and Place: Phased leadership Strategies to Institutionalize a Diversity Agenda. In: LIMA, Daniela C.B.P. Políticas públicas de Ead no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. Tese de Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Universidade do Rio de Janeiro.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas públicas In: LIMA, Daniela C.B.P. Políticas públicas de Ead no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. Tese de Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Universidade do Rio de Janeiro.
- MOTTA, R.P.S. As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e a modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. Políticas públicas In: LIMA, Daniela C.B.P. Políticas públicas de Ead no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. Tese de Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Universidade do Rio de Janeiro.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, Celina. A nova gestão pública In: LIMA, Daniela C.B.P. Políticas públicas de Ead no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado. 2013. Tese de Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Universidade do Rio de Janeiro.

VECHIA, A. O ensino secundário no século XIX: instrução das elites. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol II: séculos XIX. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.



GT 3 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: PERFIL DE ESTUDANTES DA MODALIDADE A DISTÂNCIA¹

Leila Cristina Borges – FE/ UFG

borges.leilacris@gmail.com

Flávia Magalhães Freire – FE/UFG

flamagalhaes@gmail.com

Prof^a Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima – FE/UFG

professoradanielalima@gmail.com

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo identificar os estudos relacionados ao perfil dos alunos de educação a distância (EaD), a partir da leitura dos mesmos, fornecendo assim, um panorama daquilo que está sendo pesquisado e publicado sobre o tema. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de uma busca sistemática nos seguintes bancos de dados: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Banco de teses e dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Foram selecionados 24 trabalhos, entre artigos e dissertações, cuja temática estava relacionada ao perfil do aluno da modalidade EaD. Para sistematizar os dados, categorizamos os trabalhos em 03 grupos, conforme a quantidade de cursos e localização das instituições contempladas no estudo. A partir do que foi levantado nesta pesquisa, concluímos que há poucos estudos com o tema do perfil do aluno da educação a distância como foco do trabalho. Nesse sentido são necessárias mais pesquisas relacionadas ao assunto, pois é importante e necessário conhecer o perfil do aluno EaD, uma vez que isso favorece a formulação e implementação de cursos que visem aprimorar o seu planejamento e desenvolvimento nesta modalidade.

Palavras-chave: Educação a distância (EaD); perfil de estudantes EaD; levantamento bibliográfico.

Apesar dos vários desafios enfrentados, a educação brasileira vem buscando melhorar suas condições no que diz respeito a infraestrutura, inovação das tecnologias e formação docente, fatores necessários, entre outros, para que haja uma educação de qualidade. Grande parte das instituições de educação utiliza o ensino presencial, aquele em que professor e aluno encontram-se presentes no mesmo ambiente para o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, a modalidade de ensino presencial, em algumas vezes, se apresenta restrita quando não consegue alcançar a todos, seja pela localização da instituição de ensino, seja pelo valor das mensalidades ou até mesmo a obrigatoriedade da presença diária do aluno em sala de aula. Nesse sentido, surge a Educação a Distância (EaD), uma modalidade na qual professor e aluno não precisam compartilhar o mesmo espaço físico para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

As instituições de educação superior (IES) brasileiras vivenciam a EaD mais sistematicamente desde que ela foi regulamentada no Brasil, em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, e sua oferta foi condicionada a um processo de credenciamento



institucional, conforme determinado inicialmente pelo Decreto nº 2494/1998 (revogado) e, posteriormente, pelo Decreto nº 5.622/2005 (LIMA; FARIA, 2016). O conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017) como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Moore e Kearsley (2007) destacam que na EaD alunos e professores estão em locais diferentes e por isso dependem de algum tipo de tecnologia para a comunicação, informação e interação.

Segundo Nunes (1994), a educação a distância é uma importante modalidade que possibilita o atendimento a uma grande quantidade de alunos, sem prejuízo no que diz respeito à qualidade do processo ensino-aprendizagem em decorrência da ampliação do número de alunos atendidos.

Com isso, a EaD se mostra como uma esperança para a democratização da educação brasileira, uma vez que amplia o acesso ao conhecimento, atendendo às demandas educacionais necessárias e atendendo um maior número de alunos que moram no interior do país, por exemplo.

No Brasil, a EaD tem apresentado constante crescimento e suas primeiras manifestações se deram a partir de cursos por correspondência com a utilização do rádio e televisão como instrumentos de apoio. Com o desenvolvimento e disseminação das tecnologias de informação e comunicação esse processo foi renovado e surge então, em meados dos anos 1990, os programas oficiais e formais de EaD, apoiados pelas secretarias de educação municipais e estaduais (MUGNOL, 2009). A criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2005, foi um marco para a educação a distância, pois a partir desse programa do Ministério da Educação houve uma expansão e democratização do ensino superior no Brasil, através da ampliação do número de vagas oferecidas para um ensino superior público de qualidade. (COSTA, 2009).

Muito já foi estudado sobre a educação a distância, o que tem colaborado, de forma expressiva, para a consolidação desta modalidade no Brasil. Contudo, ainda há a necessidade de se avançar ainda mais nas pesquisas relacionadas à EaD, uma vez que se apresenta como uma



possibilidade de redução do déficit educacional (MORAN, 2014) e a consequente desigualdade social no país, através da facilitação do acesso aos sistemas educacionais e formativos.

Nesse sentido, se faz necessário um maior aprofundamento sobre a evolução da EaD, buscando compreender seu desenvolvimento e importância no Brasil, uma vez que esses dados podem aprimorar as metodologias e políticas pensadas para a modalidade, sobretudo para o aluno desta modalidade.

Há um preconceito por parte da comunidade acadêmica e da sociedade e isso pode ser verificado, por exemplo, quando percebemos que os cursos da área da saúde, Direito, Serviço social enfrentam barreiras para se estabelecer na modalidade EaD. No entanto, aumentam tanto a receptividade com relação aos cursos profissionalizantes como também o número de instituições públicas atuando na EaD, além das universidades. As instituições estão ampliando a oferta de capacitação, formação continuada e os cursos massivos online (MOOCs). Tudo isso contribui para a popularização dos cursos online (MORAN, 2014). De acordo com as sinopses estatísticas dos INEP dos anos de 2013 a 2015, o número de alunos matriculados nos cursos de graduação na modalidade a distância nos mostra um crescimento contínuo, tendo apresentado em 2013 o total de 1.153.572 matrículas, enquanto que no ano de 2014 foram contabilizadas 1.341.842 e, por fim, em 2015 houve o um total de 1.393.752 matrículas para os cursos de graduação a distância. (INEP, 2013; INEP, 2014; INEP, 2015).

O Censo EaD.BR de 2015 contabilizou um total de 5.048.912 alunos em cursos de EaD, sendo 1.108.021 em cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais, e 3.940.891 em cursos livres corporativos ou não corporativos. São 1.180.296 alunos registrados a mais do que em 2014.

A partir dos dados acima citados, podemos perceber o crescimento da educação a distância no Brasil. A fim de compreender qual é o perfil desse aluno que busca na modalidade de educação a distância uma possibilidade formativa, buscamos neste estudo identificar as perspectivas de estudos relacionados ao perfil dos alunos nessa modalidade. Salientamos, também, que este estudo faz parte do projeto de pesquisa de iniciação científica de uma das autoras. Nossa problemática apresenta-se, assim, no sentido de construir um panorama do que tem sido produzido em pesquisas científicas sobre a educação a distância, mais especificamente no que diz respeito ao perfil do aluno EaD, entre 2011 e 2015. As análises foram realizadas visando apresentar uma



reflexão sobre o perfil do aluno, buscando compreender o quanto esse perfil é determinante para o desenvolvimento e oferta de cursos para a modalidade que possui suas próprias especificidades.

O mapeamento do perfil do aluno da educação a distância pode contribuir para o aprimoramento dos ambientes de aprendizagem virtual e a criação de estratégias didático-pedagógicas, assim como para a elaboração de processos avaliativos coerentes. Segundo Laaser (1997), os alunos da modalidade a distância apresentam diferentes idades, necessidades, formações e origens socioeconômicas. Com isso, faz-se necessário obter o maior número possível de informações sobre eles, uma vez que essas informações são importantes para direcionar o desenvolvimento dos cursos, visando alcançar os objetivos gerais propostos, através da adequação do planejamento e da didática de ensino.

Seleção dos trabalhos: objetivos e metodologia

Este artigo traz os resultados de uma revisão bibliográfica e tem como objetivo geral verificar as publicações que tratam do perfil do aluno da EaD. Além disso, buscamos compreender quais aspectos relacionados ao aluno têm sido abordados nesses trabalhos e quais as metodologias utilizadas no desenvolvimento dessas pesquisas. Para a elaboração deste trabalho, utilizamos a revisão sistemática, explicada por Sampaio e Mancini (2006) como uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura a respeito de determinado tema.

Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências [...], mediante aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/ intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras. (SAMPAIO; MANCINI, 2006, p.84).

Para a seleção dos trabalhos desta revisão, utilizamos o levantamento bibliográfico com delimitação do período entre 2011 e 2015. A opção por esse tempo cronológico se deu em função de se tratar do mesmo período contemplado do nosso projeto macro de pesquisa, intitulado “Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”. Foram analisadas as publicações relacionadas ao perfil do estudante EaD encontradas na Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, no Banco de teses e dissertações da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); nos anais do Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CIAED) e do Seminário Nacional ABED de Educação a Distância (SENAED), da Jornada Virtual ABED de Educação a



Distância (JOVAED). Além desses, analisamos os anais das Reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

Foram analisados um total de 111 (cento e onze) trabalhos entre os quais 24 atenderam os critérios estabelecidos. Os descritores utilizados para a seleção dos estudos foram: perfil estudante; educação superior; educação a distância; perfil estudante EaD.

Resultados da pesquisa realizada

Identificamos que, dos 24 trabalhos selecionados, 9 (nove) foram realizados em universidades públicas, 9 (nove) nas privadas, 3 (três) em instituições públicas e privadas simultaneamente, e 4 (quatro) em cursos diversos ofertados através da UAB. Desses estudos sobre o perfil do aluno EaD, identificamos que 66,7% se referem a artigos e 33,3% dissertações de mestrado.

Para sistematizar os dados, categorizamos os trabalhos em 03 grupos, uma vez que os estudos, mesmo tratando do perfil do aluno EaD, direta ou indiretamente, apresentam diversas abordagens do mesmo assunto e também se diferenciam quando tratam de um ou mais cursos, uma ou várias instituições. Desta forma, dividimos nas seguintes categorias:

- Estudo de um curso EaD específico, de uma instituição.
- Estudo dos cursos EaD de uma instituição.
- Estudo de cursos de várias instituições em uma Cidade/ Estado/ País.

Os quadros a seguir exemplificam os trabalhos encontrados e suas características, elencando: o tipo de trabalho, ano que foi publicado, o foco do estudo, o tipo de curso pesquisado, localidade e objetivo do estudo.

Quadro 1: Estudo de um curso EaD específico, de uma instituição

ESTUDO DE UM CURSO EM UMA INSTITUIÇÃO					
QTDE	TRABALHO (Ano)	FOCO DO ESTUDO	TIPO DE CURSO	LOCALIDADE	OBJETIVO
1	Artigo (2011)	Perfil	Pós-graduação	São Paulo	Analisar o perfil dos alunos da modalidade EaD
2	Dissertação (2012)	Perfil e autonomia do aluno	Graduação	Minas Gerais	Analisar os processos pedagógicos que favorecem a construção da autonomia do aluno EaD

3	Artigo (2012)	Perfil e percepção da ciência pelos professores	Graduação	Minas Gerais	Analisar a cultura científica dos professores da Ed. Básica de MG
4	Dissertação (2013)	Perfil e condição de oferta de cursos	Graduação	Sergipe	Analisar os aspectos socioeconômicos e condições de oferta do curso de Química da UFS
5	Dissertação (2013)	Perfil e avaliação de disciplinas	Graduação	São Paulo	Analisar as disciplinas semipresenciais do curso de fisioterapia na perspectiva dos discentes
6	Artigo (2013)	Perfil e evasão do aluno EaD	Técnico	Rio de Janeiro	Analisar características sócio demográficas dos alunos do curso técnico de Segurança do Trabalho
7	Artigo (2014)	Perfil e necessidades formativas	Graduação	Brasília	Analisar o perfil dos estudantes de Pedagogia EaD visando compreender suas necessidades formativas
8	Artigo (2015)	Perfil e fatores motivacionais	Graduação	Ceará	Identificar, a partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), os fatores motivacionais preponderam os estudantes
9	Artigo (2015)	Perfil e análise da autonomia	Pós-graduação	Não especificada	Analisar o princípio da autonomia na educação superior a distância

Fonte: Elaborado pelas autoras

O quadro 1 mostra os estudos que foram desenvolvidos a partir da análise do perfil de alunos de um curso em uma determinada instituição. A maioria dos trabalhos encontrados nessa temática são artigos. Apenas um trabalho tem como foco principal o perfil do aluno EaD. Os demais fizeram o levantamento do perfil do aluno não como objetivo principal, mas como parte necessária para justificar a temática abordada no estudo.

Quadro 2: Estudo dos cursos EaD de uma instituição

ESTUDO DOS CURSOS EM UMA INSTITUIÇÃO					
QTDE	TRABALHO (Ano)	FOCO DO ESTUDO	TIPO DE CURSO	LOCALIDADE	OBJETIVO
1	Artigo (2011)	Perfil	Técnico	Brasil	Apresentar uma análise social do discente de cursos EaD no Brasil
2	Artigo (2013)	Perfil e inclusão digital	Graduação	Maranhão	Analisar a inclusão digital do aluno da EaD
3	Dissertação (2013)	Perfil e sistema de comunicação	Graduação e Pós-graduação	Pernambuco	Propor um sistema de comunicação on line entre a universidade e alunos



4	Artigo (2013)	Perfil participação feminina e	Graduação	Paraíba	Analisar participação feminina no ensino superior
5	Dissertação (2013)	Perfil e percurso formativo	Graduação	Rio Grande do Sul	Investigar o percurso formativo dos formandos do Curso de Letras espanhol e Literaturas
6	Artigo (2014)	Perfil e necessidades formativas e	Graduação e Pós-graduação	Paraná	Identificar o perfil dos alunos e expectativas com relação à EaD
7	Dissertação (2015)	Perfil e interação geracional	Graduação	São Paulo	Conhecer o perfil do estudante EaD/ Descrever o fenômeno da interação geracional
8	Artigo (2015)	Perfil	Tecnólogo	São Paulo	Analisar o perfil sócio-econômico dos alunos
9	Artigo (2015)	Perfil	Especialização e aperfeiçoamento	Rio Grande do Norte	Analisar o perfil dos alunos dos cursos de especialização e de aperfeiçoamento
10	Artigo (2015)	Perfil	Técnico	Brasil	Descrever o perfil dos participantes de cursos EaD

Fonte: Elaborado pelas autoras

Já o quadro 2 abrange os cursos EaD em uma instituição. Assim como na tabela anterior, a maioria dos trabalhos são artigos, no entanto, quase a metade tem o perfil do estudante EaD como foco do estudo.

Quadro 3: Estudo de cursos de várias instituições em uma Cidade/ Estado/ País.

ESTUDO DE CURSOS DE VÁRIAS INSTITUIÇÕES NA CIDADE/ESTADO/PAÍS					
QTDE	TRABALHO (Ano)	FOCO DO ESTUDO	TIPO DE CURSO	LOCALIDADE	OBJETIVO
1	Artigo (2012)	Perfil	Graduação	Pernambuco e Bahia	Conhecer o perfil do aluno EaD
2	Artigo (2013)	Perfil e expectativas educacionais	Graduação	Moçambique	Traçar o perfil dos alunos/ Apresentar suas expectativas com relação ao curso EaD
3	Artigo (2013)	Perfil e variáveis para a escolha do curso	Pós-graduação	Brasil	Analisar variáveis de influência na escolha por cursos de pós-graduação lato sensu a distância.

4	Dissertação (2015)	Perfil aprendizagem autorregulada	Graduação e Pós-graduação	Paraná e São Paulo	Analisar o perfil da aprendizagem autorregulada de alunos EaD
5	Dissertação (2015)	Perfil e mediação em sistema de informação	Graduação	Bahia	Analisar a mediação da informação em projetos da EaD

Fonte: Elaborado pelas autoras

Por fim, o quadro 3 se refere aos estudos dos cursos de instituições de uma cidade, estado ou país e o que se percebe é que a quantidade de artigos e dissertações relacionadas ao tema é quase a mesma e apenas um trabalho tem foco somente no perfil do aluno.

Com relação à quantidade de publicações por ano, relacionadas ao mesmo assunto, verificamos uma média de 4,8 por ano, sendo o ano de 2013 aquele em que houve o maior número de trabalhos publicados nas fontes pesquisadas. Na figura abaixo podemos perceber essa distribuição:

Figura 1 – Gráfico da quantidade de publicações sobre o perfil do aluno EaD por ano pesquisado



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados da Prodirh/UFG

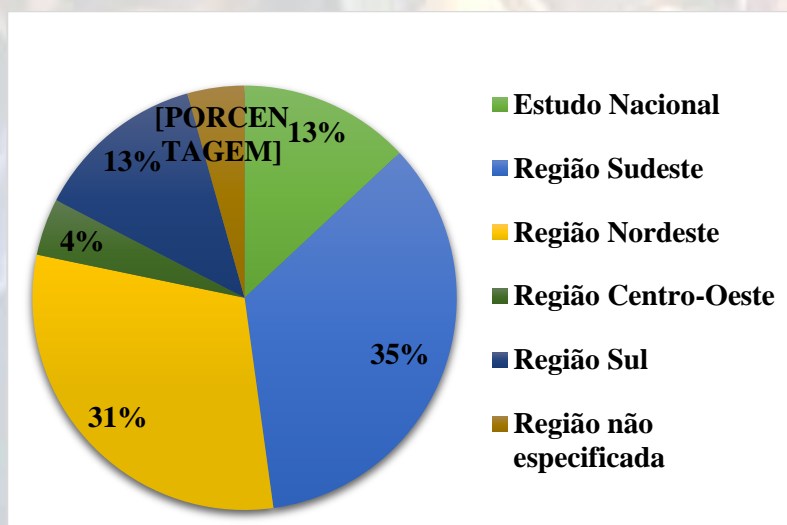
Do total dos 24 (vinte e quatro) trabalhos selecionados, 23 (vinte e três) estudos foram feitos em instituições brasileiras e 01 (um) estudo trata de pesquisa realizada de instituições localizadas em Moçambique, no continente africano, e que oferecem cursos superiores na modalidade EaD.



Segundo Preti e Barbieri (2013), Moçambique recebeu, em 2010, a implementação do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior na República de Moçambique, instituído pela Portaria Normativa de nº 22 do Ministério da Educação, implementado através de um sistema de cooperação entre duas instituições públicas moçambicanas (Universidade Pedagógica/UP e a Universidade Eduardo Mondlane/UEM) e quatro instituições do Brasil (Universidade Federal de Goiás/UFG - curso de Biologia; Universidade Federal Fluminense/ UFF – curso de Matemática; Universidade do Rio de Janeiro/ UNIRIO – curso de Ensino Básico; e a Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF – curso de Administração Pública). São oferecidos pelo Programa cursos de graduação voltados para a qualificação dos professores do Ensino Básico e do Secundário de escolas públicas (Pedagogia, Biologia, Matemática) e de gestores públicos (Administração Pública). Funcionam no mesmo formato adotado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com algumas adequações para atender à realidade de Moçambique.

Sobre a realidade brasileira identificamos que a Região Sudeste e a Região Nordeste são as que apresentam a maior quantidade de instituições pesquisadas, 08 (oito) e 07 (sete) estudos, respectivamente. Ao contrário, no entanto, temos a Região Centro-Oeste, em que apenas 01(uma) instituição foi objeto de estudo Encontramos ainda 03 (três) estudos nacionais e 03 estudos feitos em instituições localizadas na região Sul do Brasil. A seguir apresentamos o gráfico dos estudos encontrados por região, no Brasil:

Figura 2: Gráfico da quantidade de estudos realizados por região



Fonte: Elaborado pelas autoras



A partir do levantamento feito por nós, também categorizamos os estudos conforme a localidade das instituições pesquisadas. Assim, foi constatado que 07 (sete) trabalhos tratam de instituições oriundas de cidades da Região Sudeste do Brasil, 06 (seis) da Região Nordeste, 03 (três) da Região Sul, 01 (um) da Região Centro-Oeste, 05 (cinco) são referentes a estudos nacionais brasileiros e 01(um) diz respeito a uma pesquisa realizada em universidades localizadas em Moçambique, na África. A maioria dos trabalhos encontrados que estudam o perfil do aluno de ensino a distância foi realizada em instituições localizadas na Região Sudeste do Brasil. A região com menor número de trabalhos relacionados ao assunto é da Região Centro-Oeste.

Chamou-nos a atenção para o fato de que se considerarmos as Regiões que tiveram menos (Centro-Oeste) ou nenhuma (Norte) pesquisa/estudo que aborde a temática, essas mesmas Regiões são as que possuem, conforme Oliveira e Lima (2016), menor número de IES e cursos na modalidade a distância, demonstrando mais uma vez a necessidade de estudos e de investimento público nas regiões citadas.

Com relação aos resultados apresentados nos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico, percebemos que, de maneira geral, os alunos têm um perfil mais adulto e experiente e buscam na modalidade de ensino a distância uma possibilidade de aprimoramento profissional, ou seja, a escolha pelo curso acaba sendo influenciada por sua expectativa com relação ao trabalho. Além disso, grande parte dos discentes possuem atividade profissional e são responsáveis pelo próprio sustento. Desta forma, precisam conciliar as despesas dos estudos com seu orçamento diário.

Outro fator importante apresentado nos trabalhos é que a maioria dos alunos é do sexo feminino, com porcentagens variando entre 56% e 63% do total de alunos matriculados na modalidade EaD. A maioria dessas discentes realiza suas atividades de estudo sozinhas e por isso precisam ser autônomas.

O curso mais procurado por essas alunas é o curso de Pedagogia. Os alunos escolhem esta modalidade, conforme foi apresentado em boa parte dos trabalhos, por razões variadas, no entanto a possibilidade de realizar os estudos em horários flexíveis e as mensalidades com valores mais acessíveis, se tornam os principais motivos que levam os alunos a optarem por cursos EaD.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo verificar as publicações a respeito do perfil e das características do aluno da educação a distância. Através do levantamento bibliográfico



observamos que, de todos os trabalhos selecionados, apenas 06 (seis) tem o perfil do aluno EaD como foco único da pesquisa. É uma quantidade pequena se considerarmos a importância desse sujeito que tem optado pela EaD, na busca por uma formação na educação superior.

Alguns aspectos importantes foram abordados nos trabalhos selecionados e são necessários para que a educação a distância possa se consolidar cada vez mais. Foi mencionada a necessidade da autonomia do aluno, cuja construção se faz necessária para o sucesso do discente nesse processo. Houve também a preocupação no que diz respeito à evasão escolar, tão comum nesta modalidade e para a qual deve-se criar mecanismos que diminuam os índices de desistência escolar do aluno EaD. A crescente participação feminina na educação a distância também foi objeto de pesquisa e isso pode ser percebido nos levantamentos dos perfis que, de forma geral, apresentam a informação de que a maior parte dos discentes da educação a distância é composta por mulheres.

Também foram abordados aspectos como: a condição da oferta de cursos, abordando sobre o acesso ao material pedagógico; fatores motivacionais preponderantes nos alunos; a inclusão digital do discente e suas expectativas com relação ao curso e à profissão.

A partir do que foi levantado nesta pesquisa, concluímos que há poucos estudos que tem o perfil do aluno da educação a distância como foco do trabalho ou estudo. Portanto, são necessárias mais pesquisas relacionadas ao assunto, ou seja, é importante e necessário conhecer o perfil do aluno EaD uma vez que isso favorece a implementação de estratégias para aprendizagem do discente visando aprimorar o planejamento e o desenvolvimento dos cursos oferecidos nesta modalidade de ensino que tem crescido cada vez mais no Brasil.

Referências bibliográficas

ABED. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015. Curitiba: InterSaberes, 2016.

BRASIL. INEP. **Censo da educação superior** - notas estatísticas: 2014. Brasília, INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **O sistema Universidade Aberta do Brasil**: democratização e interiorização do ensino superior. In: COSTA, Maria Luisa Furlan (Org). Introdução à educação a distância. Maringá: Eduem, 2009.

LAASER, W. Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância. Brasília:CEAD-Edunb, 1997.

LIMA, Daniela Costa Britto Pereira; FARIA, Juliana Guimarães. Expansão e institucionalização da educação a distância no Brasil: reflexões referentes ao seu processo. In: MACIEL, C.; ALONSO, K. M.; PEIXOTO, J. (Orgs.). **Educação a distância** – Experiências, vivências e realidades. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

MUGNOL, M. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/3128/1/EVENTO_O%20perfil%20sociodemogr%C3%A1fico%20de%20candidatos.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016

MORAN, José Manuel. Educação a Distância no Brasil- situação e perspectivas. Curitiba, **Escola Gestão**, 2014. Entrevista a Denise Guimarães / Helena Salgado. Disponível em: <<http://www.escoladegestao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=435&tit=Entrevista-Especial-Educacao-a-Distancia-no-Brasilsituacao-e-perspectivas>>. Acesso em: 18 dez.2016

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Nocoos-de-Educacao-a-DistanciaIvonioBarros-NUNES>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela Costa Britto Pereira Lima. Institucionalização da educação superior a distância no Brasil: expansão e assimetrias regionais. In: FRANCO, Maria Estela Del Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (Orgs.). **Educação superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2016.

PRETI, Oreste; BARBIERI, Maria Angélica. Expansão da educação superior a distância em Moçambique: perfis, expectativas e percepções dos estudantes de um programa de cooperação internacional. **Revista brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, V. 12, pg. 227-251, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2013/5A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. V. 11, n. 1. São Carlos-SP, **Revista Brasileira de Fisioterapia**, p. 83-89, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.



GT 3 - ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PARTIDOS POLÍTICOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Mara Franco de Sá - UFPI
Agência financiadora: CAPES/ SEDF
Email: marafrancosa@gmail.com

Resumo

O presente artigo é parte da tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Goiás, em 2016. A comunicação analisa as concepções de educação profissional em dois momentos distintos: durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte, de 1987; e no debate legislativo que resultou na Lei nº 9394/96. Para o desenvolvimento da pesquisa adotamos a abordagem qualitativa e a técnica de pesquisa documental, onde tivemos como fonte de consulta as Atas das 9ª, 12ª, 13ª, 16ª e 23ª reuniões da 8ª Subcomissão de Educação da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 e os registros taquigráficos das audiências públicas da Câmara Federal ocorridas após a aprovação da Constituição Federal de 1988. A discussão apresentada no texto ultrapassa o período de redemocratização política definido pela historiografia brasileira. Essa decisão está apoiada na compreensão de Fernandes (1990), para quem o retorno à democracia no Brasil brasileiro ocorreu mediante uma transição prolongada, a qual não foi concluída com a promulgação da Constituição de 1988 e, no caso da educação, estendeu-se durante todo o processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As reflexões emanadas da pesquisa revelam que as concepções em disputa sobre a educação profissional apontam para o jogo de forças políticas presentes no contexto da redemocratização; nessa conjuntura, destacam-se as entidades acadêmicas e científicas em seu papel de resistência no que diz respeito à luta em defesa da escola pública para todos, e no movimento contrário à manutenção das propostas conservadoras em educação, com o respaldo dos movimentos populares urbanos e rurais, bem como do movimento sindical e político partidário.

Palavras-chave: Política e Educação, Educação Profissional, Educação e redemocratização.

1.Introdução

A pesquisa analisa as concepções de educação profissional em dois momentos distintos: durante a Assembleia Nacional Constituinte, de 1987; e no debate legislativo que resultou na Lei nº 9394/96. Embora a historiografia brasileira aponte o período entre 1984 a 1990 como marco temporal do processo de redemocratização, a discussão ultrapassa esse período. Essa decisão está apoiada na compreensão de Fernandes (1990), de que ocorreu um processo de transição política prolongada, a qual, no campo educativo, se estendeu durante todo o processo de discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No caso da constituinte, os embates entre as forças políticas foram representados por dois grupos. O primeiro que defendia uma formação profissional desvinculada da educação geral. O segundo, que compreendia que a educação profissional não poderia substituir a educação propedêutica.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a abordagem da pesquisa é qualitativa, a qual prioriza o entendimento dos fenômenos sociais a partir da descrição e do sentido



atribuído pelos sujeitos inseridos no processo social estudado. No que tange aos procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa documental como técnica de coleta de dados. Para Flick (2009), a pesquisa documental se constitui numa importante fonte de dados e de consulta de materiais diversos que nos permitiram a análise e reexame do conteúdo estudado. O autor destaca ainda que os documentos oficiais são um meio de comunicação produzido por uma instituição que tem objetivos e finalidades claras sobre aquele registro, inclusive sobre a quem terá acesso ao conteúdo apresentado.

A primeira etapa da análise documental ocorreu a partir da leitura das atas das 9^a, 12^a, 13^a, 16^a e 23^a reuniões da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes, a temática educacional ocorreu em quatro encontros, que foram as 9^a, 12^a, 13^a, 16^a e 23^a. Sobre as discussões referentes à LDB, analisamos as reuniões 113, 148, 318 e 323, realizadas em 1989, e as 41, 49 e 79 ocorridas em 1990, ambas na Câmara dos Deputados e procuramos responder: Quais os sujeitos sociais presentes nos debates? Quais as propostas apresentadas? Qual a concepção de educação em disputa e seus desdobramentos no processo legislativo?

As concepções em disputa sobre a educação profissional apontam para o jogo de forças políticas presentes no contexto da redemocratização; nessa conjuntura, a defesa da escola pública representou uma importante resistência e um movimento contrário à manutenção das propostas conservadoras em educação, com o respaldo dos movimentos populares urbanos e rurais, bem como do movimento sindical e político partidário.

2- A educação e a redemocratização

A defesa de superação do autoritarismo militar tinha como palavra de ordem uma nova Constituição para o Brasil e, de acordo com Barbosa (2016), na década de 1970, esteve na agenda dos partidos de oposição. A primeira reivindicação de uma Assembleia Nacional Constituinte ocorreu em 1971, em Recife, no II Seminário de Estudos e Debates da Realidade Brasileira, onde os “autênticos” do MDB declararam sua insatisfação com o cenário político brasileiro. No entanto, de acordo com o autor, a vertente moderada do partido optou pela elaboração da Carta de Recife, com um teor mais sutil ao solicitar uma nova constituição.

Na continuidade das reivindicações a favor de uma Constituinte, em 1977, diversas instituições se manifestaram, entre elas: a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Após diversas manifestações em prol de uma Assembleia Constituinte, o governo de José Sarney encaminhou para o Congresso Nacional a



Proposta de Emenda à Constituição nº 43, de 28 de junho de 1985, que garantiu a convocação de um Congresso Nacional Constituinte. A estratégia adotada pelo governo foi criticada pela oposição e pelos movimentos populares, uma vez que “o recurso à emenda constitucional sugeria um fio de continuidade ligando o constitucionalismo autoritário à nova ordem constitucional” (BARBOSA, 2016, p. 189), além de representar mudanças sem rupturas constitucionais.

O grande debate daquele momento era, também, quanto ao caráter da Constituinte. A primeira proposta defendida era de uma Assembleia Nacional Constituinte exclusiva para a elaboração da Carta Magna. Na segunda, o Congresso Nacional assumiria as funções de um Congresso Constituinte até a promulgação da Constituição. Diante da derrota da convocação de uma Constituinte exclusiva, prevaleceu o modelo proposto pelo executivo o que, conseqüentemente, transformou em constituintes os 512 deputados federais, eleitos no pleito de 15 de novembro de 1986, além dos 82 senadores e seus respectivos suplentes, sendo que, destes, 49 foram eleitos conjuntamente com os membros da Câmara Federal, e 23, na eleição anterior para o Senado Federal, realizada em 1982.

As migrações partidárias ocorridas durante as reformas eleitorais dos anos de 1970 e a vitória do Congresso Constituinte transformaram os antigos aliados do período autoritário em constituintes. Desse modo, de acordo com a definição de Lima (2009), os constituintes eram divididos em cinco grupos: esquerda, direita, centro, centro-direita e centro-esquerda. O primeiro grupo era formado pelos parlamentares que defendiam os interesses das classes trabalhadoras. O segundo representava os interesses do capital, dos grupos patronais e dos grandes proprietários de terras. O grupo definido como “de centro” foi o que apresentou menor coesão nas votações, negociando cargos e votos com os demais grupos. Já os do centro-direita, apresentaram um percentual de votação entre 11% e 40% das reivindicações dos trabalhadores. O centro-esquerda votou, aproximadamente em 50% das votações, favoráveis à classe trabalhadora.

A partir da classificação acima, foram considerados, pelo autor antes citado, como de esquerda, os seguintes partidos: o Partido Comunista Brasileiro (PCB); o Partido Comunista do Brasil (PC do B); o Partido Democrático Trabalhista (PDT); o Partido dos Trabalhadores (PT); e o Partido Socialista Brasileiro (PSB). A direita era composta pelo PDS; PFL e o PL. O PTB, PTR e PDC caracterizados como de centro-direita e, ainda conforme o mesmo autor, com fortes tendências para a direita. O PMDB e o PMB como legendas de centro. O PMDB é apontado como uma legenda sem coesão partidária, pois, seus integrantes apresentaram posicionamentos ideológicos



variados durante as votações na ANC, com “[...] 56 constituintes que votaram com as posições da direita; 84 de centro-direita; 51 de centro; 61 de centro-esquerda e 41 de direita” (LIMA, 2009, p.113).

A composição partidária do congresso nacional, e do PMDB, é um elemento importante à compreensão da correlação de forças políticas na constituinte, pois a indicação dos membros das comissões e subcomissões ocorreu a partir da negociação entre os partidos e sobre o poder de pressão do PMDB. Sobre a indicação para as comissões e subcomissões, Lima (2009) afirma que ela não ocorreu igualmente entre as legendas, já que nos partidos de esquerda, nas bancadas menores, ou como maior homogeneidade político-ideológica, as indicações eram realizadas a partir de discussões e debates internos entre os membros do partido. Uma postura diferenciada foi adotada pelas duas maiores bancadas, PMDB e PFL, ao realizarem negociações paralelas pelos cargos com os demais partidos. Para Coelho (2009), a força representativa do PMDB na ANC, bem como as negociações realizadas com os outros partidos, permitiu que o partido em questão assumisse as relatorias conforme suas conveniências e, igualmente, distribuisse as presidências entre o PFL e o PDS.

É importante ressaltar também que a organização popular, sindical e os partidos de esquerda durante a ANC assumiram papel relevante para que a mudança constitucional não se restringisse aos círculos institucionais das duas casas legislativas, e, dessa forma, as pautas voltadas aos interesses da classe trabalhadora fossem debatidas. Entretanto, convém lembrar que a participação popular, sindical e da reorganização dos partidos de esquerda ocorreu, concomitantemente, à organização política dos grupos tradicionalmente dominantes da sociedade brasileira, os quais buscavam conter o avanço das proposições favoráveis à educação pública, gratuita, universal e laica.

A temática da educação que adquiriu mais expressividade na Assembleia Nacional Constituinte foi a oferta do ensino público e privado, uma vez que diversos foram os sujeitos sociais presentes no debate, como, por exemplo, os setores empresariais da educação, os grupos religiosos católicos e evangélicos, bem como as entidades acadêmicas e sindicais. Essa questão se manifestou mediante a explícita defesa, de um lado, da atuação do setor privado e, de outro, da ampliação das ações do Estado.

O debate em questão manifestava o jogo das forças políticas presentes no cenário de reconstrução democrática do país. A construção do conceito de público é primordial para essa



compreensão, em especial se vincularmos à questão da organização do Estado e sua atuação na oferta da educação pública que se explicita na seguinte fala: “os recursos públicos devem ser destinados à educação” (Deputado do PL/RJ, 1987a, p. 145) e que dava aos debates uma aparente unanimidade em defesa da educação. Todavia, a existência na comissão de defensores de distintas modalidades de oferta da educação manifestava-se na Constituinte de 1987 a partir da defesa de três tipos de oferta: pública estatal; pública como serviço público e as instituições particulares.

Percebe-se, ao longo dos debates, o desdobramento do conceito de público em diversos significados, como se evidencia na representação do PTB/SP que declarava ser o Estado ineficiente na administração dos gastos públicos e que, por essa razão, a educação pública não deveria ser exclusivamente estatal. No desenvolvimento do debate, a maioria dos constituintes de direita e centro-direita se direcionava seus discursos para a defesa da escola privada.

É importante frisar que o discurso privatista, presente na Comissão de Educação, não esteve restrito aos debates educativos, mas também à proposição de um conjunto de reformas da política de Estado que se iniciaram na constituinte, a partir da fala de alguns parlamentares, e se efetivaram, posteriormente, em especial após a eleição Fernando Collor de Melo e seu discurso de saneamento das contas públicas.

Durante os debates da Constituinte, a educação profissional foi abordada mais especificamente como uma possibilidade de oferta do 2º grau. A defesa da continuidade de modalidade formativa voltada às necessidades econômicas esteve presente na proposta do PFL/PE, que defendeu a prioridade de financiamento às escolas técnicas que ofertassem cursos voltados ao mercado de trabalho e às necessidades regionais. Dessa preocupação, emergiu a recomendação do retorno da obrigatoriedade da habilitação profissional em cursos de 1º e 2º graus. A referida preocupação esteve presente nas sugestões da bancada do Centrão na Constituinte, a partir da representação do PFL do Rio de Janeiro.

Embora a escola única não tenha sido explicitamente considerada no Relatório da Subcomissão de Educação, o relator, deputado Artur da Távola, do PMDB/RJ, rejeitou as sugestões de profissionalização no 1º e 2º graus apresentadas pelos parlamentares, justificando que a experiência de profissionalização compulsória da Lei 5692/71 demonstrou-se insuficiente diante do compromisso de inserção dos jovens no mundo do trabalho.

No entanto, a defesa de uma formação geral não se consolida no relatório em questão, pois o relator, mesmo compreendendo que “[...] a formação profissional não gera



necessariamente empregos e trabalhos, eliminando por si só a pobreza” (TÁVOLA, 1987d, p. 249), defende que “[...] o trabalho deve ser enfatizado e sugestões como a do Constituinte Nivaldo Machado, senador do PFL do Rio de Janeiro, devem receber a devida atenção, quando for elaborada a legislação complementar”(TÁVOLA, 1987d, p. 249). O aspecto destacado pelo relator refere-se à defesa do parlamentar citado de que tanto a criação quanto o funcionamento das escolas técnicas deveriam voltar-se para o mercado e que, posteriormente, retornou ao debate durante a elaboração da LDB.

Ao final do documento, a manifestação de apoio do relator à proposta do PFL/RJ aponta para a construção de um percurso político que inviabilizaria o desenvolvimento de uma escola unitária para todos, uma vez que o Artigo 5º da Proposta Educacional apresentada pelo FNDEP sobre o 2º grau, preconizava que, em cursos de “[...] caráter profissionalizante, a formação geral será articulada com a formação técnica de qualidade” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS, 1987, p. 148).

No que tange à educação profissional, é possível afirmar que o relator João Calmon não apresentou, em seu relatório, um posicionamento claro quanto à educação profissional. A defesa apresentada de não profissionalização do 2º grau limitou-se a uma crítica à Lei 5692/71. Desse modo, ao final da Constituinte, ocorreu uma secundarização das propostas apresentadas pelas entidades acadêmicas e sindicais quanto à formação profissional. Entre outras questões, o Relatório João Calmon recebeu diversas críticas por não expressar as posições majoritárias debatidas nas audiências públicas, entre elas as reivindicações quanto à exclusividade dos recursos públicos para a educação pública. Sobre as discordâncias com o relatório em questão, Florestan Fernandes, deputado federal do PT, defendia a necessidade de efetivação dos recursos públicos para o ensino público e o fortalecimento do sistema.

É importante afirmar que embora a educação profissional não tenha sido explicitamente anunciada no texto constitucional de 1988, a presença dos movimentos sociais gerou resultados, pois a formação para o trabalho foi garantida enquanto um direito nos Artigos 205 e 214 da Constituição Federal de 1988.

No que se refere à tramitação da LDB, as audiências públicas demonstram que a proposta de formação técnica-profissional foi questionada durante as discussões dos substitutivos, em especial diante da dúvida quanto à dualidade de sistemas de ensino e a possibilidade de extinção das escolas técnicas. Sobre essa questão, o deputado Jorge Hage esclareceu que, “[...] Dentro do



sistema regular, trata-se da educação básica e, adicionalmente, da educação profissional, enquanto fora do sistema regular, é a formação técnico profissional no estilo SENAI-SENAC” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1990a, p. 25).

Nas audiências públicas, os debates representativos acerca da ruptura com o modelo de educação dual se explicitaram nas falas dos integrantes do FNDEP e de parlamentares que propuseram que o Estado assumisse a oferta pública e gratuita do ensino médio técnico, a partir do fortalecimento da integração curricular. A contraposição a essa proposta se evidenciou diante da resistência, especialmente, do PFL e do PTB da oferta pública e gratuita da educação profissional. Os documentos apontam para permanência de dois debates presentes desde os tempos da Constituinte: o financiamento público de instituições privadas que atuam na prestação de serviços públicos e o fortalecimento da escola pública, gratuita e laica. Reiteramos que essas questões refletem distintas compreensões acerca do papel do Estado e se fizeram presentes também nas audiências públicas durante a tramitação da LDB.

Em contraposição à visão otimista sobre o poder transformador da educação profissional, a representante do PC do B da Bahia, argumentou que era necessário refletir sobre a procura pelo ensino técnico no país, uma vez que “[...] a visão do jovem adolescente, ao se preparar para a vida, não é a de projetar uma ideia, um conceito, um ideal de cursar a escola técnica, mas de ingressar na universidade” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1989a, p. 109). A parlamentar destacou que a educação técnica no país se constituiu como uma formação de segunda categoria, em especial para os pais de classe média. Em virtude das concepções que envolvem o conceito de trabalho e sua historicidade na sociedade brasileira, destacando ainda que se a LDB optasse pela educação politécnica, realizaria a escolha de um modelo de escola oposto à oferta educativa dicotômica.

Da defesa da politecnicidade e o fortalecimento escola pública surgiram indicações de modificações ao substitutivo Jorge Hage, que envolviam desde o financiamento da educação profissional até a diferenciação entre educação técnica e qualificação profissional. O projeto educativo proposto pelo FNDEP era incompatível com as sugestões e posicionamento político do Sistema S de ensino, que defendia a manutenção do financiamento público às instituições privadas e a ausência de controle estatal de suas atividades. A participação do Sistema S nas audiências públicas foi restrita ao financiamento da educação profissional e oposição à publicização de suas decisões.



As forças de oposição ao Projeto de LDB apresentado pelas entidades acadêmicas e científicas recusavam o debate público para elaboração da LDB. O PTB foi a legenda partidária que explicitou mais claramente essa defesa ao se opor a realização das audiências públicas. As percepções adversárias ao Substitutivo Jorge Hage, embora tenham reconhecido que suas propostas conquistaram espaço ao longo do processo de discussão e negociação, argumentavam que o Projeto de Lei 1258/88 apresentava diversas inconstitucionalidades. A defesa do projeto de sociedade apoiado pelos parlamentares de direita se explicitou na fala de integrantes do Centrão, como demonstra a afirmação abaixo:

O projeto adota uma filosofia da educação que é claramente, quase que obviamente, marxista. Não aceito, de maneira alguma, vários pontos colocados no substitutivo. De maneira que, apenas justificando o meu voto, elogio o trabalho de S. Exa, mas discordo, inteiramente, do ponto de vista filosófico do projeto (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1990c, p. 25).

A polêmica sobre a constitucionalidade do Projeto de LDB, que foi iniciada ainda na fase do Projeto de Lei nº 1258/88, popularmente conhecido como Projeto Octávio Elísio, persistiu nas etapas posteriores, estimulando a articulação de diversos setores da sociedade em prol da prevalência de seus pontos de vista. Nesse cenário, o texto de Jorge Hage foi submetido à Comissão de Finanças e Tributação em 1º de agosto de 1990. A Deputada Sandra Cavalcanti (PFL/RJ), na condição de relatora, não se restringiu à temática tributária e propôs mudanças de cunho pedagógico. Embora não tenha apresentado sugestões de alterações quanto à educação profissional, a sugestão de concessão de financiamento público para instituições confessionais ou filantrópicas de ensino afetaria diretamente o fortalecimento das escolas públicas, conforme proposto pelo FNDEP.

Desse modo, o PL 1258B/88, de 13 de maio de 1993, conhecido como o PL da Câmara dos Deputados, ao ingressar no Senado Federal, recebeu a denominação de PL 101/93 e relatoria do Senador Cid Sabóia, do PMDB-CE. O Parecer nº 250 do referido senador foi aprovado em novembro de 1994 na Comissão de Educação do Senado. No começo do ano seguinte, foi submetido à votação, mas não houve quórum para que ocorresse a apreciação em plenário. No processo de tramitação da LDB em 17 de março de 1995, o referido PL foi considerado inconstitucional. O senador Darcy Ribeiro apresentou uma proposta de substitutivo, que, aprovado, deu origem ao famoso Projeto Darcy Ribeiro.

Na longa tramitação da LDB, em nossa compreensão, a proposta defendida pelas entidades acadêmicas e científicas para a educação profissional foi desconstruída. O PL 101/93, na sua primeira versão, manteve as propostas apresentadas à Câmara dos Deputados. No entanto,



durante a tramitação da LDB, seu conteúdo foi alterado pelo substitutivo Darcy Ribeiro, que apresentava uma proposta de educação profissional desvinculada da formação geral, como demonstra o quadro abaixo que compara o conteúdo do PL 1258 B/88 (Projeto da Câmara) e o PL 101/93, conhecido como Projeto Darcy Ribeiro.

3- Algumas considerações para finalizar

A pesquisa aponta que os debates acerca da educação profissional realizados na Assembleia Nacional Constituinte apresentaram um percurso democrático significativo na história da educação brasileira. No entanto, o jogo das forças políticas presentes no contexto da redemocratização brasileira, assim como as práticas e manobras regimentais do parlamento brasileiro, contribuiu para que a proposta vencedora não representasse as proposições apresentadas e discutidas pelas entidades acadêmicas e científicas ao longo dos 08 (oito) anos de debates sobre o tema.

Cabe afirmar que a educação profissional no contexto da redemocratização brasileira é a expressão das múltiplas resistências diante de propostas que reivindicavam o aumento do investimento estatal no setor público. Destacamos que a aprovação de uma proposta que nega os debates realizados com diversos segmentos sociais, ao longo de quase uma década, representa um ataque ao exercício democrático.

Diante do exposto, afirmamos que as concepções em disputa sobre a educação profissional apontam o jogo de forças políticas presentes no contexto da redemocratização brasileira, assim como nos períodos posteriores com a discussão da LDB, sendo que as entidades acadêmicas e científicas cumpriram um importante papel na luta em defesa da escola pública para todos. A atuação dessas entidades, juntamente aos movimentos sociais, sindicais e aos políticos que partilhavam da mesma perspectiva das entidades em questão, foi fundamental na luta contra a manutenção e exclusividade das propostas conservadoras em educação.

Por fim, destacamos ainda que as reflexões realizadas apontam para a continuidade da persistência das disputas de concepção da educação profissional na atualidade, porque, de um lado, encontra-se a defesa de uma visão mais pragmática de educação e, de outro, os princípios da escola unitária.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. História Constitucional brasileira: mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós-1964. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.



CÂMARA DOS DEPUTADOS. Transcrição da 79ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados, Brasília, 1990a. (Mimeografado).

_____. Transcrição da 41ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados, Brasília, 1990c. (Mimeografado).

_____. Transcrição da 113ª Reunião da Subcomissão de Educação e Esportes da Câmara dos Deputados, Brasília, 1989a. (Mimeografado).

_____. In: 9ª REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 9, 1987, Brasília, Atas das Comissões. Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 95, Ano I, 1987a, p. 135-150.

COELHO, J. G. L. Processo Constituinte, Audiências Públicas e o nascimento de uma nova ordem. In: BACKES, A. L.; AZEVEDO, D. B.; ARAÚJO, J. C. Audiências Públicas na Assembleia Nacional Constituinte: a sociedade na Tribuna. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS. Projeto Educativo para Assembleia Nacional Constituinte. In: DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, Brasília, Gráfica do Senado, 1987.

LIMA, Luziano Pereira Mendes de. A atuação da esquerda no processo constituinte (1986-1989). Brasília, Câmara dos Deputados, 2009.

TÁVOLA, Arthur da. In: 23ª REUNIÃO DA SUBCOMISSÃO DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1987, Brasília, Atas das Comissões, Brasília: Diário da Assembleia Nacional Constituinte, Suplemento 96, Ano I, 1987d, p. 207 – 220.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS. Projeto Educativo para Assembleia Nacional Constituinte. In: DIÁRIO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, Brasília, Gráfica do Senado, 1987.



GT 3 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A INVENÇÃO DO HERÓI NO ENSINO DE HISTÓRIA: EM GOIÁS, TEMOS ALGUNS

Miriam Bianca Amaral Ribeiro
Universidade Federal de Goiás- FE
mbiancaribeiro@yahoo.com.br

Resumo

Nesse trabalho, trouxemos a discussão sobre a produção e ensino de uma história estabelecida como oficial sobre a construção e transferência da capital, aliada à invenção imagem do herói moderno e fundador de Goiânia, materializada na pessoa de Pedro Ludovico Teixeira. A investigação está levantando os registros na memória coletiva, nos livros didáticos e paradidáticos, nos veículos de comunicação de massa que tratem desta produção, sua reprodução e seu ensino. Temos observado esse movimento como objeto da ação pedagógica dentro e fora da sala de aula. A pesquisa em curso está, por exemplo, realizando entrevistas com transeuntes que circulam o entorno da estátua de Pedro Ludovico, instalada atualmente na Praça Cívica, em Goiânia, para coletar os registros das pessoas, aleatoriamente, sobre quem é e o que fez esse personagem na história regional ou assim também entrevistando as visitantes da Feira LUDOVICA Noivas, promovida pela revista de mesmo nome, mensalmente publicada pelo Jornal O Popular. Nosso suporte teórico foi colhido junto a Jaques Le Goff, de quem nos valemos do conceito de Cultura Histórica. Entre as questões que nos movem estão inquietações trazidas pelas contradições entre a produção acadêmica e historiográfica, já amadurecida pelos anos de pesquisa sobre o processo de construção e transferência da capital de Goiás, seu contexto e conflitos. Essa produção colocou por terra o mito do ‘homem à frente do seu tempo’ mas, o que se tem observado é a reafirmação e atualização permanente dessa invenção. Também pretendemos problematizar as repercussões desta permanência nas intervenções pedagógicas relativas à história regional presentemente ensinada nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esse trabalho compõe os resultados parciais da pesquisa intitulada “Cultura Histórica e História Ensinada – Goiás (1934-2005)”, em andamento em andamento sob nossa coordenação, vinculada ao DHUCA – Diálogos Humanidades, Ciência e Aprendizagem, Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciências Humanas, da Faculdade de Educação da UFG. Neste texto, apresentamos a discussão da invenção dos heróis na história escrita e não escrita sobre Goiás, focando, mais diretamente, a produção de Pedro Ludovico como um desses heróis produzidos e reproduzidos dentro e fora das salas de aula.

A pesquisa em questão está levantando, sistematizando e problematizando a história ensinada em Goiás, considerando o período 1934/2015. Tendo como referência o conceito de cultura histórica, estamos trabalhando a articulação entre História do Brasil e de Goiás, História da Educação e a História da História Ensinada. Isso é possível a partir da consideração da existência de uma história ensinada dentro e fora da sala de aula, o que leva ao exame da escola existente em Goiás e da história nela ensinada, em todos os níveis de escolaridade, assim como a história ensinada a quem jamais adentrou um recinto dessa natureza, mas percorre as ruas da cidade, assiste ou participa de desfiles, eventos e celebrações, ouve salvas de tiros ou badaladas comemorativas dos sinos, observa monumentos, leu ou ouviu notícias de jornal e seus comentários, ou descansou



em feriados por datas históricas comemorativas. Interessa discutir as relações entre história ensinada, escrita da história, o uso público da história e a constituição e afirmação de projetos de região e nação. A delimitação se deve ao fato de que em nosso trabalho de doutorado, intitulado *Cultura Histórica e História Ensinada em Goiás* (2011), estudamos o período que antecede ao aqui pretendido, compreendido entre 1846, ano da criação do Liceu de Goiás, primeira escola secundária criada em 1846 e instalada na capital da província em 1847, e 1934, ano da primeira publicação da obra *Goyaz. Coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1983). A iniciativa de Ofélia Sócrates constituiu a primeira experiência didática da área de história voltada para o ensino primário, pois a escrita da história local utilizada em sala de aula até então restringia-se à *Súmula de História de Goiás* (1932), escrita por Americano do Brasil, adotada para o curso normal na década de 1930. Interessa, portanto, prosseguir essa investigação de onde paramos, na ocasião do doutoramento, chegando até 2005, dois anos anteriores à publicação do livro didático de nossa autoria ‘Redescobrimo Goiás: História e Sociedade, pela Editora FTD.

O debate sobre a História como disciplina e o ensino de História assume, aqui, a forma de problema. Quando e como a disciplina História se instalou nas escolas em Goiás, entre 1934 e 2005? Qual foi o perfil dos professores, que materiais usaram? Quem produziu esses materiais? Que programas seguiram? Que bases teóricas os influenciaram? Quem estudou História em Goiás ao longo deste período? Como se ensinou essa história para além da sala de aula? Como se aprendeu história? Quais memórias se construíram sobre a história ensinada em Goiás? Enfim, queremos saber o que se ensinou, quem ensinou, como se ensinou, por que se ensinou e também o que se aprendeu de História em Goiás.

Se houve um projeto nacional sob a tutela do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), apropriado, reescrito e atualizado ao logo da história da República no Brasil, resta indagar: a história ensinada, neste período, sob o controle de grupos locais e regionais, contradiz ou confirma esse projeto? Qual o significado da construção dessa ideia de nação em um estado considerado periférico? Como se articula a ideia de nação com a afirmação do poder local via ensino de História? Esses grupos se preocuparam em construir uma ideia de história que contribuísse para a sua afirmação e dominação? Como essa “História da nação” ou identidade nacional, como instrumento a serviço da construção da ideia de nação, se edifica em Goiás? A história de Goiás escrita e ensinada, contradiz ou comporta e reafirma essa ideia de nação, inclusive se se considerarem as disputas locais entre os grupos hegemônicos? Quais contra hegemônias existiram



neste percurso e que relações travaram com o ensino de história produzido dentro e fora das salas de aula?

Para essa investigação, inclusive para o texto que aqui apresentamos, conforme anunciamos, nos valem do conceito de cultura histórica. A história ensinada no Brasil, desde sua constituição como disciplina, instituiu-se como componente do projeto de invenção, afirmação e propagação da nação, compondo a prática formativa da cultura histórica que atingiu a sala de aula e muito mais que ela. Por isso, discutir a história do ensino de história, a nosso ver, implica relacionar o ensino de história ao conceito de cultura histórica. Interessa-nos, sobretudo, o modo como a sociedade refletiu sobre a construção dessa cultura das lembranças históricas no Brasil e as tarefas do historiador e professor nesse processo.

Uma das primeiras contribuições significativas para a construção do conceito de cultura histórica veio de Jaques Le Goff, em *História e Memória* (LE GOFF, 1992). Nessa erudita obra, algumas páginas sobre a inovadora ideia de cultura histórica foram suficientes para abrir um debate que, desde então, percorre o mundo dos historiadores.

Le Goff refere-se ao conceito de “cultura histórica” como “o modo como os homens constroem e reconstróem seu passado, [afirmando que] o lugar que o passado ocupa nas sociedades é o que aqui me interessa” (LE GOFF, 1992, p. 47). As sociedades pensam sobre seu passado e expressam o que pensam; a forma como fazem isso é o que parece estar no centro das preocupações de Le Goff (1992), ao se apropriar do termo “cultura histórica”. Consideramos que aqui se encontra o ponto fundamental do debate teórico acerca do modo como cada sociedade representa o seu passado e que ensejou vasta produção teórica.

Há um saber do passado que pertence ao homem comum e que se organiza e reproduz para além dos muros da academia. Nessa perspectiva, podemos incluir distintas manifestações culturais como o teatro, a imprensa, as comemorações, as deferências aos mortos considerados inesquecíveis pela sua intervenção na história da nação, os programas escolares, os feriados oficiais, entre tantas outras formas de se referir ao passado que podem ser encontradas no cotidiano.

Assim, o que dizemos, comemoramos, o que rememoramos e ensinamos dentro e fora da escola, das aulas de história, o que escrevemos e lemos nos jornais, o que transformamos em monumento, o nome que damos às ruas, o que selecionamos para lembrar ou esquecer, como e por que lembrar ou esquecer, tudo isso elabora, dissemina e institui uma cultura histórica, um pensar coletivo sobre o passado, que, voltamos a afirmar, compõe campo de disputa que inclui o uso



público da história (RICOUER, 2008). Falta ainda dizer que aqui temos considerado as relações entre tempo presente e tempo passado como componentes de um mesmo projeto de escrita da história, porque registrar (o que e como registrar) a história em andamento também compõe esse mesmo projeto em elaboração simultânea aos acontecimentos.

Se já não bastava elencar os fatos em uma crônica da história do Brasil, estavam postas as linhas gerais que os proveriam de um sentido, cumprindo o papel de ser uma explicação documentada e articulada “numa narrativa dotada de enredo, delineando com isso uma fisionomia própria para a nação em construção e inaugurando assim, um olhar distinto sobre as realizações do passado” (GUIMARÃES, 2000, p. 401). Von Marthius, então, sintetizou as linhas gerais que sustentariam a escrita da história do Brasil, constituídas por três elementos: a questão territorial, garantia de unidade, grandeza e da pretendida supremacia continental; a questão étnica tratada como garantia de civilização ‘europeizante’ e a consequente inserção na modernidade; a produção, devidamente documentada, de fatos e personagens, a serem constitutivos do referencial de conduta do povo brasileiro e de uma cronologia cada vez mais oficial.

Assim, a invenção dos heróis para construção de referências a reverenciar compõe o projeto oitocentista de escrita e ensino da história nacional, nos moldes do projeto de Von Martius (1982), da história do Brasil escrita por Varnhagen (2010), ensinada por Joaquim Manoel de Macedo (1871), no Colégio Pedro II e de lá, para todo o país.

Não é difícil constatar a eficiência e sobrevivência desta empreitada. Quem ensina história no Brasil convive com um emaranhado de grandes datas, grandes heróis e grandes fatos, que insiste em se colocar como um quase sinônimo de aula de história, mesmo diante de tantas discussões teórico-metodológicas como as que se acumularam ao longo das últimas décadas, na academia e na escola. Muitas salas de professores e mesmo salas de aula ainda são decoradas pelos imensos calendários com datas comemorativas que povoam o cotidiano da escola. Os professores, alunos, livros, planejamentos e tudo mais que envolve o projeto pedagógico da escola, ainda estão quase reféns das datas a serem comemoradas. O que estiver sendo desenvolvido em sala, costumeiramente é suspenso para dar tempo e lugar para preparação das comemorações das datas reconhecidas como históricas ou festivas. O conceito de bom professor de história (e daí, de seus alunos) está ainda intimamente ligado à sua capacidade de armazenar e reproduzir dados, nomes, fatos, datas.



Ao lado dos calendários, não raramente, encontramos um painel de vultos nacionais. São desenhos ou retratos de homens, em geral vestidos com roupas que identificam seus cargos, feitos, funções ou patentes. Como já alinhavamos acima, isso não é um acaso e sim um projeto político elaborado nos meados do século XIX, quando, na pós - colônia e recém império, urgia elaborar um projeto de nação que convencesse a todos os membros da suposta e proposta nova nação – o novo homem brasileiro – que tínhamos o destino da grandeza. Um povo sem cultura e memória históricas oficiais poderia se achar capaz de elaborar histórias diversas, sob diferentes matizes e interesses, colocando em risco o trunfo da unidade política e territorial.

Fazia-se necessário e premente elaborar, sistematizar e ensinar uma história que fosse, ao mesmo tempo, suporte para a manutenção do poder imperial e instrumento a serviço do arrefecimento das lutas internas, dos movimentos sociais de toda ordem, que ameaçavam a execução do projeto de nação unificada. Essa tarefa foi cumprida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e pelo Colégio Imperial D. Pedro II, que, respectivamente, inventaram e ensinaram a história encomendada pelo império. Em síntese, algumas datas foram inventadas para serem marcos temporais e políticos desta história, identificadoras de alguns grandes feitos somente realizáveis por alguns grandes homens que mereceriam 'entrar para a história' e serem reverenciados (Ribeiro, 2011).

De lá para cá, sempre que as forças hegemônicas do Estado Nacional precisam reunir forças para garantir a manutenção de seus projetos, o ensino de história é convocado para dar esse suporte, para elaborar o convencimento e favorecer o controle. Foi assim, então, no Império, foi assim no Estado Novo e na ditadura civil-militar instalada em 1964. Entender esse trajeto da história ensinada no Brasil nos ajuda a não reproduzir, nos dias de hoje, esses mesmos rituais.

Para que isso possa ser dito hoje, já faz um bom tempo que pesquisadores e professores tem se debruçado sobre esse objeto: o ensino de história. Longe da visão maniqueísta da história ensinada e de seus atores, aquela que identifica bons e maus, certos e errados, bonitos e feios, bandidos e mocinhos, trata-se de compreender os porquês. Não se trata de promover a substituição de heróis que hoje ainda ocupam as mentes, ruas, livros, paredes, majoritariamente estabelecidos pelo que se convencionou identificar como 'história oficial', por aqueles que considerados merecedores de revência, do nosso ponto de vista ou em outra versão da história. Não se trata de realizar julgamentos, trata-se de construir explicações científicas. Somos todos sujeitos e



objeto desta educação que estabeleceu um projeto de história ensinada que elege uns como sujeitos e emudece a maioria.

O desenvolvimento da historiografia, inclusive a brasileira, tem nos proporcionado novas leituras sobre novos e antigos temas e objetos. O avanço das discussões teórico-metodológicas nos trazem abordagens e conceituações nos fazem repensar o que é, enfim, a história e daí, seu ensino. Portanto, a produção de uma compreensão do significado historicamente contextualizado da história dos grandes feitos, grandes datas e grandes heróis é uma tarefa componente de nossa formação de historiadores e professores.

Hoje, alguns dos componentes mais arraigados desta história ensinada a partir do Império e ainda presente em nossa cultura histórica, já foram objeto da investigação científica e já se encontram desconstruídos. Vamos citar apenas um deles: o 'descobrimento' do Brasil. Ninguém mais fala em 'descobrimento' do Brasil, para se referir ao confronto de culturas e ocupação colonial ocorridos no século XVI, sem que isso remeta ao uso de aspas ou de uma explicação que rediscuta essa terminologia. Por um conjunto amplo de razões, falar em 'descobrimento' como tal, revela, no mínimo, ignorância, para não falar em eurocentrismo, preconceito étnico e cultural, naturalização do colonialismo, entre outras tantas possibilidades. Mas, por onde andamos, o que se tem como referência quanto ao ano de 1500 é o tido grande feito reconhecido como descobrimento.

Ocorre que é uma luta desigual, como desigual tudo é numa sociedade de classes como a nossa. Enquanto pesquisadores e professores, não raramente a mesma pessoa, levamos anos... décadas para demonstrar de onde vem a história inventada e contada desde o império brasileiro, uma campanha midiática reedita a história produzida pelo IHGB. Foi assim nos '500 anos' de Brasil em 2000. Seria óbvio de não fosse trágico. O que assistimos, na ocasião, foi uma grande circo montado com caravelas que não se moviam, relógio em todas as capitais do país marcando a contagem regressiva para o dia 22 de abril, eventos, estandartes nos prédios e praças, lançamentos de todo tipo, exposições, shows. Enfim, um conjunto e instrumentos de propaganda que nos lembrou muito as comemorações do centenário e sesquicentenário da independência (SANDES, 2000). Se dizemos que o Brasil tem 500 anos, comemoramos isso com relógios e eventos, reafirmamos o que o IHGB dos tempos imperiais elaborou: antes do português, com sua moderna e branca suposta superioridade, não havia civilização por essas paragens. Para ser uma grande nação é preciso desconsiderar o 'selvagem' como membro da nação, até que ele se integre plenamente ao projeto (receita de Von Marthius), assumindo seu lugar subalterno até a extinção.



Antes disso, tudo é apenas natureza: gente, bicho e planta. Não é demais lembrar que nas 'comemorações' dos '500 anos', índios, camponeses e estudantes foram devidamente punidos quando manifestavam sua interpretação dos acontecimentos. Índios, trabalhadores sem terra, estudantes tiveram os ônibus que os levavam para o ato comemorativo dos 500 anos, em Porto Seguro, interceptados pela polícia, sendo retirados à força, espancados e colocados sentados no chão da estrada.

E aí, chegamos à parte que nos cabe nesse latifúndio: a história de Goiás.

Não é de hoje que se estuda e ensina a história de Goiás, dentro e fora das universidades. Estão disponíveis nas estantes das bibliotecas públicas, nas atividades escolares do ensino fundamental e médio, nos acervos de trabalho de fim de graduação, nos arquivos dos programas de especialização, mestrado e doutorado da área de Ciências Humanas, nas feiras de livros usados da capital, centenas de obras que tratam de centenas de temas da história regional. Muito já se estudou, escreveu, reescreveu e continuamos estudando e escrevendo.

Aqui também há uma história ensinada a partir de um conjunto de interesses em disputa e temos, também, uma história escrita e ensinada pela hegemonia. E há, também, heróis construídos, ensinados e reproduzidos dentro e fora das salas de aula. Vamos, neste momento, citar um, de passagem e nos deter sobre outro.

O primeiro grande mito inventado para a história de Goiás celebrar, somente chegou aqui quando a ocupação humana na região já cumpria mais de após 10 mil e setecentos anos, e ficou conhecido como Anhanguera. Sabemos do contexto da criação deste mito, quando, ao final do século XIX, a invenção de São Paulo como estado do progresso desbravador carecia de instrumentos e o IHGSP tratou de cumprir a tarefa que acabou assentando-se plenamente em Goiás. (Pereira e Vieira, 2017). Para constatar a vivacidade deste projeto, basta sintonizar emissoras de rádio sediadas em São Paulo para se ouvir expressões como 'Bom dia, estadão bandeirante!', onde também escutamos músicas sertanejas ou caipiras saudando os feitos Bandeirantes de ontem e hoje ou ainda se lembrar dos nomes das grandes rodovias, como a Rodovia Anhanguera (SP 330) ou a Rodovia dos Bandeirantes (SP 348), caminhos que levam São Paulo para o interior do estado e do Brasil.

Um dos elementos mais presentes na cultura histórica regional é a questão da construção de Goiânia e a transferência da capital. Trabalhos consistentes discutiram a Primeira República em Goiás, a Revolução de 1930 em Goiás, a questão das oligarquias e do poder político,



a construção da nova cidade e sua transformação em capital, entre tantos outros temas dele decorrentes. Hoje, inclusive, polemizamos, academicamente, interpretações e abordagens teórico-metodológicas sobre esse tema central de nosso historiografia.

A ideia de que a Cidade de Goiás não mais comportava as tarefas de uma capital, pelas características do terreno, por uma suposta insalubridade, pela pouca água disponível e outros argumentos levantados pelos defensores do então projeto de transferência da capital, devem ser pensada como elemento próprio de uma época de disputas oligárquicas. Mas, evidentemente não se sustentam numa investigação histórica e historiográfica. Essa argumentação foi transformada em objeto de investigação, porque compunha a cena política regional de então. Não há como tratá-la como se tivéssemos que escolher de que lado ficar: os mudancistas e os não mudancistas, defensores do progresso ou do atraso. Essa não é a postura de quem estuda ou que estuda a história enquanto ciência.

Mas, nossa cultura histórica ainda está hegemonzada uma interpretação unilateral, maniqueísta e superada deste processo, por mais que escolas, universidades e tantos mais fora delas tenham dado contribuições decisivas para sua reelaboração. Somente essa interpretação, que, enfim, repete os elementos fundantes da ideia de história oitocentista ainda comportaria a centralidade do processo em questão num personagem, num herói. Estamos falando de Pedro Ludovico, homenageado pela estátua equestre fincada nos gramados do Centro Administrativo, em Goiânia, em 2010.

Não estamos aqui dizendo que os indivíduos não tenham papéis específicos na história, mas, de fato, a história não se move pelas vontades individuais de quaisquer que sejam as pessoas, quaisquer que sejam sua empreitadas, seu poder, sua visão de futuro, seus projetos. Os homens fazem a história, mas não a fazem como bem entendem. Por isso continuamos considerando a história um processo necessariamente coletivo, social, movido pelas contradições.

Pedro Ludovico não era um homem à frente do seu tempo, porque ninguém é. Não foi por ele - o indivíduo, o político, o membro de uma oligarquia que se aliou ao poder emergente, que essa cidade foi construída. Isso se deu para que o projeto vitorioso em 1930 tivesse bases políticas para se garantir no poder regional, para que a expansão capitalista em curso, por muitos chamada de modernidade, garantisse essas mesma bases. Somos sujeitos e objeto destas mesmas contradições, todos nós.



A questão que me moveu a essas linhas foi a reedição de uma ideia de história que há tanto tempo, tantos livros, tantos congressos, tantos debates, foi superado, tanto teoricamente, quanto metodologicamente e historiograficamente. Alguma coisa contra a pessoa do homenageado? Não. Não faço parte de nenhuma torcida organizada. Será que não prezo o lugar onde me criei, tive meus filhos e de onde tiro meu sustento? Nada disso. Pensar sobre nosso lugar e nosso tempo é uma demonstração efetiva de afeto por nossa gente.

O problema é que erguer uma estátua é estabelecer um referencial coletivo para uma ideia de história. Isso ensina história, uma determinada história. Neste caso, ensina-se uma história fundada nos moldes oitocentistas, reeditando a noção que quer nos convencer de que é quase genética a superioridade de quem deve ser lembrado e comemorado pela história, por que eles sim, a fizeram. A história e qualquer ideia que temos dela é uma produção social, necessariamente datada e localizada, assim como a memória.

Idolstrar feitos ou indivíduos compõe a produção de uma ideia de história já completamente superada, embora ainda presente como instrumento de formação política. Os depoimentos sobre a estátua de Pedro Ludovico disponíveis na internet nos mostram como foi reeditada e atualizada essa ideia de história e a história ‘oficial’ sobre a construção da cidade e a transferência da capital. Ela não nos ajuda a entender o mundo com o um lugar onde todos temos o que dizer, o que ouvir; o que aprender, o que ensinar, porque ninguém faz a história sozinho.

Para pesquisadores e professores de história é um desmonte de anos de investigação científica tanto da história regional, quanto da teoria da história e da educação histórica. Crianças, jovens e adultos passarão pelo monumento e se encantarão com a grandiosidade da obra, posta como reflexo da grandiosidade do homenageado. Para nossos alunos e para nosso trabalho, a estátua deve ser objeto de investigação que considere questões como: Por que não eu? Porque um governo em processo eleitoral resolveu fincar essa estátua ali e agora? Porque a grandiosidade? Por que se diz que a cidade é de Pedro? Por que se discutiu tanto a localização da estátua e não ela mesma? Por que alguns indivíduos e episódios são destinados à memória coletiva e tantos outros não? Por que a cidade foi construída e por quem? Quem escolhe o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido? Por que uma versão da história se torna ‘oficial’ e outras nem chegam a ser escritas?

Mas, idolatria não. Nenhuma.

Referências bibliográficas

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. _____. História e natureza em Von Martius: esquadrihado o Brasil para construir a nação. História, Ciências, Saúde, Manguinhos, v. VII, n. 2, p. 389-411, jul./out. 2000



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

MACEDO, Joaquim Manuel de. Lições de história do Brasil. 1861. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=57> . Acesso em: 21 set. 2010.

MARTIUS, C. F. von - Como se deve escrever a História do Brasil, publicado com O Estado de Direito entre os autóctones do Brasil. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/EDUSP, 1982.

MORAES, Cristina de Cássia Pereira; CHIARELLA, Milena Vieira. A (des) construção dos ideais heróicos do Anhanguera e de Pedro Ludovico presentes nos livros didáticos brasileiros. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/prolicen/trabalhos-prolicen/prolicen-milena-vieira.pdf>, 18/08/2017.

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed UnB, 2007.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. História geral do Brasil. 1. ed. 1871.



GT 03 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A MILITARIZAÇÃO DO COTIDIANO NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS

Neusa Sousa Rêgo Ferreira

Neusass2012@hotmail.com

SEDUCE – Go

SME - Aparecida de Goiânia

Resumo

Este artigo procura analisar o surgimento da relação entre o campo da educação e do saber pedagógico com o âmbito militar. Para tanto, busca esclarecer alguns aspectos que contribuíram para a genealogia dessa relação de justaposição e interpenetração, bem como das implicações da mesma, desde a Grécia Antiga, até os dias atuais. Procuramos esclarecer os motivos que levaram à criação das primeiras “escolas” no Brasil, sob a administração dos padres jesuítas, evidenciando os principais objetivos dessas instituições escolares e a consequente expansão do exército brasileiro, que culminou na formação de um sistema de escolas militares. Além disso, propomos uma discussão sobre os elementos educacionais que contribuíram para a inserção dos militares no campo da educação e que levaram ao surgimento de uma microsociedade educacional com enfoque na disciplina.

Palavras-chave: Educação, Militar, Disciplina.

Introdução

Por meio de pesquisa bibliográfica, este artigo objetiva apresentar o adentramento das forças policiais no campo da educação. Alguns questionamentos nos parecem inevitáveis ao nos propormos discutir tal temática: até que ponto o espírito militar pode ser conciliável com a liberdade individual? Qual a função a ser desempenhada pela educação?

Falar sobre a questão da interpenetração entre os campos educacional e militar nos remete necessariamente à Grécia Antiga, culto do corpo, da disciplina e da preparação física como indicadores de sabedoria e de força, requisitos valorizados e considerados indispensáveis à cultura da época.

Nesta civilização, tida como o berço da tradição cultural ocidental, conforme nos aponta Costa (1995), também encontramos indícios do que seria a gênese do modelo de educação que serviu de base para as futuras civilizações, e que perpassou os tempos até chegar, de alguma forma, aos dias atuais. Acredita-se estarem aqui, as origens da relação entre o campo militar e o âmbito educacional, que cada vez mais tem permeado a educação contemporânea. De acordo com Costa



(1995), na Grécia Antiga, mais precisamente nos tempos heróicos³⁹, a preocupação com a educação se convergia na preparação física das crianças e na obediência às normas e regras disciplinares, conforme vemos na citação abaixo:

(...) a educação visava a formação do nobre guerreiro, cujas virtudes eram a coragem, a prudência, a lealdade, a hospitalidade, a honra, a glória e o desafio à morte. Até os sete anos de idade a criança permanecia com a família e, então, era encaminhada para viver nos palácios de outros nobres onde, como escudeiro, aprendia o ideal cavaleiresco. (COSTA, 1995, p. 64).

Mais adiante, no período histórico conhecido como Grécia Clássica, em Esparta, esse aponderamento da criança a partir dos sete anos de idade era feito pelo Estado, que oferecia uma educação obrigatória com enfoque militar tanto para homens quanto para mulheres, em comunidades construídas para este fim. Uma espécie de "escola", embora não se possa falar ainda da existência destas nesse momento. Ainda segundo Costa (1995), a educação pública obrigatória, oferecida em Esparta, era comum as demais cidades da Grécia Clássica, exceto no que se refere ao fato de que esta educação militar era oferecida tanto para os homens quanto para as mulheres, o que não acontecia nas demais cidades. Tal formação obedecia a rígido controle de práticas de superação individual, disciplinar e de enfoque na obediência.

Inicialmente, desenvolvem atividades lúdicas; posteriormente, estudam música, canto e dança coletiva e, à medida que crescem, tais aprendizagem e a educação física se transformam em treino militar. Aprendem a vencer a fome, o frio e o desconforto, a obedecer, a aceitar a punição e a respeitar os mais velhos. O ideal pedagógico consistia no cultivo das virtudes guerreiras, distanciado do conceito moderno de instrução. O importante era a capacidade de comandar e produzir a obediência. Era pela supremacia física, obtida as custas da severidade e de rígida disciplina, beirando a crueldade, que se assegurava a supremacia dos nobres sobre os escravos. (COSTA, 1995, p. 65).

De igual modo, esse modelo de educação se estendeu também para Atenas, divergindo apenas no tocante à instrução para homens e mulheres, mas mantendo o caráter rígido e a preparação militar de seus jovens (COSTA, 1995).

Mais adiante, com o surgimento da *pólis* e da filosofia, os conceitos de instrução, educação e preparação militar vão se diversificando e se ampliando por todo o Ocidente, criando um modelo de ginásio que se aproxima "muito da configuração de escola que temos hoje" (COSTA, 1995, p. 66), embora com muitas adaptações e mudanças.

³⁹ A história dessa civilização se divide em cinco fases: pré-homérico - entre 2000 e 1.100 a.c, homérico - entre 1.100 e 800 a.c, arcaico - entre 800 e 500 a.c, clássico - entre 500 e 338 a.c e helenístico - entre 338 e 146 a.c. A "era heroica surgiu no período arcaico, quando os gregos imaginavam "heróis" como certos personagens de lendas épicas". Informação obtida nos sites <http://mitologiagregoi.fr.blogspot.com.br/2012/09/era-heroica.html> e https://www.suapesquisa.com/grecia/periodos_historia_grecia.htm



Um diálogo com Costa (1995) e Paiva (2000), nos aponta um recuo do poder do Estado durante a idade média e a consolidação da soberania da igreja sobre as pessoas e consequentemente, sobre a instrução escolar, no século XV. Surge então, a sociedade disciplinar, com o objetivo de formar indivíduos dóceis e úteis, e com o “deslocamento do papel educativo que passa das comunidades e das famílias para a escola” (COSTA, 1995, p.74).

A respeito da organização, dos objetivos e do modo de funcionamento dessas escolas no Brasil Colônia, Paiva (2000) e Villela (2000) nos esclarecem que, sendo a vida da colônia de “ataque e defesa” entre colonizadores, índios e escravos, cabia à escola a função social de pacificar por meio das letras, visto que nesses colégios havia uma dissociação e um certo distanciamento entre a violência presente na colônia e a calma dos estudos, uma espécie de “sociedade pacífica” e pacificadora por meio da instrução, fato este que desencadeou a defesa da cultura da instrução e da educação pautada no slogan “abrir escolas é fechar prisões” (Villela, 2000, p.104) que marcaram os anos oitocentistas.

A escola assumia, ao mesmo tempo, a condição de emancipadora social e pacificadora, contribuindo assim, com o processo de estruturação nacional necessária para que o Brasil se firmasse enquanto nação desenvolvida e independente.

O surgimento dos colégios militares no Brasil e o processo de estruturação nacional

Inicialmente, gostaríamos de trazer alguns elementos apontados por Wehling (2004) quanto à incorporação do Brasil ao mundo moderno, como forma de situar historicamente o Brasil em relação aos acontecimentos mundiais que repercutiram no território brasileiro em transformações sociais, culturais e também educacionais, dentre outros aspectos, visando, a partir dessa localização histórica, partir para a análise do surgimento da relação entre os campos militar e educacional que tem permeado a história mundial em geral e do Brasil em particular.

Embora esse processo de incorporação tenha se dado de forma plural e não unívoca, Wehling (2004), nos aponta quatro marcos que contribuíram para essa incorporação: colonização, chegada ao Brasil dos reflexos do Iluminismo, surgimento da preocupação com a indústria nacional (independência) e por último, no chamado período pós-guerra (década de 1920), o desejo de retirar o país da condição de atraso.

Sabemos que a história não é linear e que não pode ser contada exclusivamente de um único ponto de vista, sob o risco de não fornecer os elementos necessários para uma compreensão ampliada dos fatos e por isso mesmo, o próprio autor nos adverte sobre outras possibilidades de



interpretação quanto a estes marcos e também quanto às teses mercantilista e de transplante, como formas de olhar e de compreender o processo histórico cultural brasileiro.

Fruto de um processo histórico multissecular, essa incorporação não ocorreu de uma só vez, e definitivamente: ela possuiu diversos avatares. cujos significados variam conforme as circunstâncias históricas. (...) o que de resto não impede que, alterando-se a perspectiva proposta, venhamos a identificar outras “incorporações” ao mundo moderno (WEHLING, 2004, p. 45).

Exclusivamente em relação ao período colonial no Brasil, a incorporação, se pautou no tripé monarquia, igreja e jesuítas e se deu pelas vias política, econômica e religiosa, conforme nos aponta Wehling (2004). Gostaríamos de partir desse ponto de análise, mas especificamente pela via religiosa, para compreender o processo de construção e posteriormente a justaposição desses dois campos sócio culturais no Brasil: o militar e o escolar.

De acordo com Paiva (2000), as primeiras “escolas” brasileiras surgem sob o domínio da igreja católica e do controle da Companhia de Jesus. Tinham como fundamento principal, a catequização dos indígenas e a expansão do poder da igreja, num processo de aculturação e domesticação dos índios por meio de normas e regras disciplinares e religiosas específicas, onde, buscava-se uma adequação do indígena à Coroa e à Igreja.

A este respeito, um diálogo com Santos (2015), nos traz um importante esclarecimento: a educação oferecida pelos jesuítas se mostrava ineficaz para o processo de estruturação do país e de defesa do território nacional, que sofria constantes invasões. Fica subentendido que a gênese da educação militarizada no Brasil estaria justamente na ineficiência do modelo religioso oferecido pelos jesuítas, uma vez que esta não atendia aos objetivos da Coroa Portuguesa.

Mas, no século XVII, com a chegada dos militares ao Brasil, vem a necessidade de que sejam formados soldados para a guerra, pois o Brasil passa a ser alvo de frequentes invasões e, por isso, é preciso defender suas fronteiras e seus recursos naturais. Desse modo, a educação dada pelos jesuítas passa a ser insuficiente, já que, em situação de guerra, o soldado deve seguir outra disciplina. Acontece que, em virtude da formação cristã, os soldados não concebem o fato de ter de matar pessoas e não o fazem, pois têm medo de ir para o inferno. É diante dessa dicotomia que são criadas as primeiras escolas militares no Brasil Colônia, portanto dotadas de regras específicas (SANTOS, 2015, p. 22).

Paiva (2000) nos traz outros elementos, que podem ter contribuído para a criação de um novo modelo de educação pautada no rigor da disciplina.

A centralização do poder, o uso da força e do castigo, a escravidão, a distinção de classes, a inferioridade do povo permaneciam como ingredientes culturais fortes. Os senhores subvertiam a ordem, fazendo-se eles mesmos o novo eixo social. (...) A sociedade se transformava culturalmente, a estrutura permanecendo rígida e hierárquica. A ordem continuava a ser um valor insubstituível. O absoluto continuava a hipnotizar as mentes (PAIVA, 2000, p. 56)



Faria Filho (2000), nos aponta um intenso debate no século XIX sobre a necessidade de escolarização das camadas inferiores da sociedade – mulheres, crianças, negros e índios – onde a educação passou a ser vista como uma forma civilizatória do povo brasileiro, que havia acabado de se tornar independente de Portugal e precisava se constituir enquanto nação. Henrique (2010), Alves (2010) e Nepomuceno (2010) evidenciam essa preocupação, enfatizando a existência de uma evidente e estreita relação entre as culturas militar e escolar, que culminou na criação tanto de escolas civis quanto de um sistema de colégios militares no Brasil (SCMB)⁴⁰.

Alves (2010), aponta para uma incontestável relação entre aspectos da cultura militar e elementos pedagógicos que permeavam o campo educacional no referido século e que são sinais evidentes dessa interseção.

A leitura de jornais do Rio de Janeiro de fins do século XIX (...), quando feita com atenção especialmente voltada aos indícios a respeito da escola da época, nos traz, de imediato, uma informação que se projeta como uma evidência. No espaço reservado à publicidade do comércio de objetos e serviços, aparecem, com frequência, os anúncios de vendas de uniformes de estilo militar. Tomado como um traço da cultura escolar, tal como se apresentava naquele espaço/tempo em que os jornais estavam circulando, esse dado nos leva a interrogações a cerca da interpenetração entre cultura escolar e cultura militar (ALVES, 2010, p. 126).

Dito de outra maneira, o processo de organização de um sistema de instrução primária, ocorrida no reinado de D. João VI no Brasil se deu simultaneamente, ao aparecimento de escolas militares criadas pelo exército brasileiro (VILLELA, 2000). Ainda de acordo com este autor, o surgimento de escolas militares no Brasil no século XVIII marcaram e evidenciaram tanto o desejo de autonomização e de formação do quadro da oficialidade do próprio exército, quanto a penetração de oficiais e militares no âmbito da cultura escolar que se estruturava neste momento histórico.

Neto e Schneider (2010) chamam-nos a atenção para a existência da concepção de que o desenvolvimento do exército estava atrelado ao processo de educação da população civil, dado o fato de que era grande a procura e o ingresso de analfabetos atraídos pelo serviço militar.

A necessidade de montar um sistema de ensino militar decorre, para o exército, do forte desejo de modernização interna, já presente desde a “questão militar” na virada do século XIX para o século XX. Esse sistema de ensino é criado considerando o precípua do Exército nacional, isto é, preparar-se para fazer a guerra, tarefa a ser perseguida obstinadamente no tempo de paz (NETO E SCHNEIDER, 2010, p.141).

⁴⁰ O SCMB se diferencia dos atuais Colégios da polícia militar. Os primeiros se destinam à formação militar e o segundo ao oferecimento da educação básica e do ensino médio para os civis.



Alves (2010) nos traz elementos que ajudam a nortear e esclarecer ainda mais esta temática e nos propõe três componentes principais dessa relação que, segundo a própria autora, evidenciam a “materialização de uma cultura escolar no interior do exército e a sua exteriorização para o âmbito civil da sociedade” (p. 130). São eles: constituição de um corpo de professores, configuração de um público em diferentes esferas, e por último, a composição de conteúdos disciplinares.

De acordo com Villela (2000) e Farias Filho (2000), o século XIX é marcado por um lento processo de profissionalização do magistério. Porém, visto do âmbito militar, podemos dizer que essa profissionalização encontrou terreno fértil. De acordo com Alves (2010), era possível encontrar oficiais atuando como professores em escolas civis desde o começo do referido século. Tais professores eram, na verdade, soldados e oficiais inferiores treinados e capacitados no método mútuo, enviados para as diversas províncias. Esse fato reflete a proximidade entre ser professor e ser militar, simultaneamente, e concede grande prestígio ao exército brasileiro.

Assim, em diversos locais do país, localizam-se oficiais militares atuando como professores em escolas não militares. Essa experiência coletiva constituiu-se na base da reflexão organizada da intelectualidade da década de 1880 que pensa o exército como o grande educador da nação (ALVES, 2010, p.132).

Um segundo componente que contribuiu para a inserção do campo militar na educação de civis, diz respeito ao alunado atendido pelos colégios do exército. Com relação a isso, Alves (2010) nos deixa claro, que este se compunha de órfãos e de pobres, que viam no serviço militar, uma forma de ascensão social. A tropa era alfabetizada nas escolas regimentais, que funcionavam dentro dos quartéis, por professores que faziam parte da corporação militar.

Por último, o domínio de conteúdos escolares, da engenharia, da aviação e da navegação pelos militares, possibilitou a estes últimos se inserirem nas discussões a cerca do currículo, opinando e criando propostas de ensino, inclusive, para as escolas civis.

Tendo em vista o bom desempenho dos alunos atendidos pelo exército e sua inserção nos restritos meios intelectuais da época, justificou-se a criação de colégios militares tanto para a própria qualificação da corporação quanto para a sociedade civil, fato que contribuiu para a expansão dos colégios militares no final do século XIX.



O Imperial Colégio Militar⁴¹, foi o primeiro colégio do militar do Brasil. Fundado em 1889, ainda no Império, na cidade do Rio de Janeiro, tinha a educação assistencial como principal objetivo, no sentido de desenvolver uma ação educativa para a melhor formação dos jovens, dando a eles condições para a vida profissional futura, civil ou militar.

O princípio assistencial dos primeiros tempos do Colégio Militar justifica-se pelo discurso de abrigo aos órfãos e os filhos dos inválidos da Guerra do Paraguai (1865-1870). Por este motivo o ensino deveria ter qualidade, “(...) porque seria talvez a única herança para aquelas crianças. Dando assim, a eles, as melhores condições para a vida profissional futura, civil ou militar”. (VIANNA, 2001, p.14).

Posteriormente, o Colégio ganha renome entre a classe média, que via nele uma possibilidade de encaminhar seus filhos para a carreira militar ou para os cursos de engenharia.

Com o sucesso acadêmico de seus alunos, o Colégio Militar do Rio de Janeiro passa a ocupar um lugar de destaque dentro da sociedade civil, fazendo com que o Exército passe a entender o colégio militar como importante veículo de propaganda e de conexão com o mundo civil.

Deste modo começa a se dar a expansão dos colégios militares no Brasil, seguindo os moldes ditados pelo Colégio Militar do Rio de Janeiro e pelo Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB), e cuja organização e funcionamento se pautaram pelas diretrizes do Exército Brasileiro.

O poder disciplinar nas escolas militares

Pautando-se em Foucault (2006a), Santos (2015) faz uma retomada de quatro tipos de poder, que apesar das diferenças existentes entre eles, caminham conjuntamente completando-se: soberano, pastoral, disciplinar e biopoder. Para nossa análise, interessa o poder disciplinar, dada sua utilização e sofisticação nos colégios, em especial os militares, desde seu surgimento na Grécia Antiga aos atuais Colégios militares.

(...) o poder disciplinar, conforme Foucault, funciona como uma rede, ou melhor, é uma técnica de controle dos corpos dos indivíduos a fim de se obter o máximo de produtividade, mas também para obter uma relação de docilidade-utilidade. Assim, a disciplina gerencia a organização e o funcionamento dos corpos no tempo e no espaço e desencadeia um

⁴¹ Esse colégio foi um dos pioneiros na educação sistematizada leiga no Brasil, seguindo o padrão dos Colégios Militares Europeus, dos quais herdou a forma de organização escolar, o conceito de qualidade de ensino de base positivista “e uma utilização intensiva de meios auxiliares de ensino”, como aponta Vianna (2001, p.12).



processo de vigilância como um dos instrumentos principais de controle. (SANTOS, 2015, p.67-68).

Embora a disciplina seja o grande diferencial das escolas e colégios militares, é possível perceber a existência de normas disciplinares antes mesmo da criação dos colégios do exército. Na educação oferecida pelos jesuítas, embora tais “regras não tenham sido sistematizadas pela linguagem escrita, (...) essas normas existiam e eram sabidas, seguidas e respeitadas por todos” (SANTOS, 2015, p. 21). Um diálogo com Villela (2000) nos dá mostra da existência do castigo físico como forma de punição e de disciplina nas escolas do século XIX, onde a palmatória, instrumento de trabalho do professor, se configura “quase como um prolongamento da mão” do mestre (p. 96).

Porém, é nos cerne dos colégios militares que a disciplina, encontra condições para se estabelecer como elemento principal. E é pautada nessa conduta disciplinar, que são legitimizados códigos de postura que vão desde o próprio corpo até a organização dos estudos. Tais regras, segundo consta no próprio regimento interno dessas instituições, visam formar bons alunos, bons filhos e futuros cidadãos livres, patriotas e conscientes de seu papel na sociedade. Fica evidente que o diferencial principal entre as escolas de civis e militares reside na presença ou na ausência da rigidez do controle dos alunos, bem como de suas ações e de seus comportamentos (SANTOS, 2015).

A respeito da diferença entre as escolas civis e os atuais Colégios da Polícia Militar, Santos (2015), nos aponta ainda que concomitante à separação entre esses dois tipos de escola surgem a competição e a comparação inevitável dos alunos de uma e de outra, onde cada uma apresenta características próprias e possuem defensores distintos.

Desde quando surgem os primeiros colégios militares no Brasil, a educação brasileira - nas escolas cujo domínio militar se faz presente – já não é mais a mesma. Estabelecem-se a partir daí, algumas fronteiras entre as escolas e as escolas militares (SANTOS, 2015, p. 23).

Assim, a questão disciplinar pode ser entendida de duas formas: como um meio de controle rígido, severo que não permite a expressão da liberdade e do pensamento, ou como meio consciente de se posicionar frente as questões da sociedade, debatendo-a e considerando-a como uma comunidade de livre expressão e de direito comum à todos, como forma de pautar os relacionamentos sociais.

Considerações finais



A criação das escolas no Brasil se deu, inicialmente, como resultado de um processo de colonização e conseqüente domínio e controle das consciências e, posteriormente, da necessidade de modernização do país e de inserção ao mundo das letras e da cultura portuguesa. Inicialmente sob a tutela dos jesuítas, a educação assume um caráter de aculturação e catequização dos indígenas, como forma de submissão à Coroa e à Igreja. Dada a necessidade da preparação para a guerra e da vigilância das fronteiras, o ensino oferecido pela Companhia de Jesus se torna ineficaz, fato este que propiciou a inserção dos militares no meio educacional, oferecendo educação com rígido treinamento militar tendo em vista a preparação de soldados para a guerra e a proteção das fronteiras.

Ao longo do processo de constituição do sistema educacional brasileiro, fica evidente a interpenetração do campo militar no âmbito educacional, fato este que propiciou um certo privilégio ao exército brasileiro, colocando-o em lugar de destaque no cenário educacional durante boa parte da nossa história e permitindo a inserção de oficiais nos quadros educacionais das escolas civis e militares.

Evidencia-se ainda a existência de dois termos aparentemente antagônicos, caminharem juntos no processo de constituição da educação no Brasil: liberdade e disciplina. Ao que nos parece, esses dois termos permeiam a existência da escola desde seus primórdios, ora sobrepondo-se, ora justapondo-se.

E finalmente, gostaríamos de ressaltar a importância que a disciplina ocupa nos colégios militares, como forma de garantir que o processo educacional ocorra de forma assegurada, fato este que se diferencia das escolas civis, onde o poder disciplinar se encontra na persuasão e na inculcação da razão e do respeito como forma de garantir o bom relacionamento entre os pares.

Referências biográficas

ALVES, Cláudia. Exército e cultura escolar no Brasil do século XIX. In: ALVES, Cláudia.; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *Militares e educação em Portugal e no Brasil*. Rio de Janeiro, FAPERJ: Quartet, 2010.

COSTA, M. C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

HENRIQUE, Márcio Couto. O soldado civilizador: Couto Magalhães e os índios no Brasil do século XIX. In: ALVES, Cláudia.; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *Militares e educação em Portugal e no Brasil*. Rio de Janeiro, FAPERJ: Quartet, 2010.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. Intelectuais militares, vias de transportes e comunicação e educação em Goiás. In: ALVES, Cláudia.; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *Militares e educação em Portugal e no Brasil*. Rio de Janeiro, FAPERJ: Quartet, 2010.

NETO, Amarílio Ferreira Ferreira.; SCHNEIDER, Omar. Prescrições e representações sobre a educação física brasileira: o ensino no exército e na escola. In: ALVES, Cláudia.; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *Militares e educação em Portugal e no Brasil*. Rio de Janeiro, FAPERJ: Quartet, 2010.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, R. dos. Genealogia dos Regimentos internos do Colégio da Polícia Militar de Goiás. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

VIANNA, G. S. O Saber e o livro - trajetórias históricas do Colégio Militar De Curitiba (1959-1988). Curitiba, 2001.

VILLELA, H. de O. S. O mestre sala e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil* – vol. I: Século XVI-XVII. Petrópolis, RJ: 2004.



GT 3 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

EMENDA CONSTITUCIONAL 95/2016 E OS DESAFIOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS

Norivan Lustosa Lisboa Dutra
Instituto Federal de Brasília
nori.dutra@gmail.com
Lívia Santos Brisolla
liviabrisolla@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como propósito refletir sobre a conjuntura da educação brasileira, em especial dos Institutos Federais (IFs), após a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 (EC 95/2016). Trata-se de um estudo em fase inicial que se utiliza da abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Para a construção deste texto tomamos como referência a Lei 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Emenda Constitucional 95/2016 e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). O texto está organizado em duas partes. Na primeira, traçamos um breve histórico sobre os Institutos Federais. Na segunda, inicialmente, explicamos o que é a Emenda Constitucional 95/2016, em seguida, trazemos alguns relatos da crise em alguns IFs brasileiros e, por fim, abordamos algumas contradições entre a Emenda Constitucional 95/2016 e o Plano Nacional da Educação (PNE 2014 - 2024). Com a redução do orçamento, os estudos apontam um grande desafio para os Institutos Federais e, principalmente para a execução do PNE (2014 - 2024). Estima-se que estas reflexões possibilitem novas inquietações, novos questionamentos e, conseqüentemente, novos estudos sobre a temática.

Palavras chave: EC 95/2016, Instituto Federal, orçamento.

Introdução

No primeiro semestre de 2016, a crise política brasileira desencadeou o processo de *Impeachment de Dilma Rouseff* e a nomeação de Michael Temer à Presidente da República. Este, sem demora, encaminha ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição nº 241 de 2016 que impõe limite ao aumento das despesas primárias da União pelo período de 20 anos. A Emenda Constitucional 95/2016 foi publicada no Diário Oficial da República em 15 de dezembro de 2016, com o objetivo de superação da crise financeira, estabelecimento da economia e a promoção do crescimento do país. De acordo com os dados do Comitê de Datação do Ciclo Econômico – Codace da Fundação Getúlio Vargas, o Brasil vem enfrentado um crise econômica que advém desde 2012 como resultado de um conjunto de choques de oferta e de demanda.

A justificativa do governo para a aprovação da EC 95/2016 é de que há uma crise fiscal causada pela expansão exagerada das despesas primárias que ignora a queda da receita que vem crescendo desde 2014. Diante desse discurso adotado pelo atual governo alguns questionamentos necessitam ser refletidos. Primeiro, o que está por trás desse discurso que coloca a EC 95/2016 como salvadora da crise, mas, que, ao mesmo tempo, esconde impactos significativos



para a educação? Segundo, de que a forma a EC 95/2016 e o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 se relacionam, considerando que possuem objetivos tão distantes? Terceiro, quais os desafios e impactos da EC 95/2016 percebidos atualmente pelos IFs? É, portanto, sobre esses questionamentos que a presente discussão se desenvolve. O objetivo é refletir sobre os impactos da EC 95/2016 para os Institutos Federais.

Breve histórico sobre os Institutos Federais

A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciou no ano de 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, aprovou o Decreto nº 7.566, para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs). As escolas profissionalizantes tinham como propósito “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, [bem como] fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1).

Cabe ressaltar que, nas duas primeiras décadas do século XX a renda per capita da população era de, aproximadamente, 55 dólares e o índice de analfabetismo atingiu a porcentagem de 69,9% (ROMANELLI, 1998). Associado a esta realidade, o Brasil iniciava o movimento em direção a industrialização. Esses fatos contribuíram para que essas escolas cumprissem a dupla função: “orientação social” e formação para o trabalho.

No ano de 1937, algumas EAAs foram transformadas em Liceus, os quais tiveram o ensino direcionado à profissionalização. As mudanças seguintes aconteceram no ano de 1959 com a criação das primeiras Escolas Técnicas Federais. Chegando ao ano de 1978, os Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs foram criados. Apesar do desenvolvimento da educação profissional em todo o século XX, registra-se um crescimento lento no número de escolas profissionalizantes no mesmo período – contabilizando, no ano de 2002, o total de 140 escolas técnicas em todo o país.

Essa realidade foi alterada às vésperas de completar o primeiro centenário da aprovação do Decreto nº 7.566, na ocasião, o governo federal aprovou a Lei 11.892/2008, no dia 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os IFs. Desde então, o crescimento no número de unidades ofertantes da educação profissional cresceu significativamente em diferentes regiões do País. Vejamos nos Quadros 1 e 2 a evolução expansionista:



Quadro 1 – Expansão da RFEPCT, em unidades (1909-2016)

Unidades	1909-2002	2003-2010	2011-2014	2015-2016
Existente	140	140	356	578
Novas unidades	-	214	208	61
Total	140	356	578	644

Fonte: MEC/SETEC/RFEPCT.

Quadro 2 – Municípios atendidos com a expansão da RFEPCT

Municípios	1909-2002	2003-2010	2011-2014	2015-2016
Atendidos	119	119	321	511
Contemplados	-	201	190	57
Total	119	321	511	568

Fonte: MEC/SETEC/RFEPCT.

O Quadro 1 apresenta a evolução no número de unidades ofertantes da educação profissional no país, equivalendo a 78,3% no período de 2003 a 2016. O número de municípios atendidos subiu 79% no mesmo período (Quadro 2). Esse crescimento se deu em virtude de a educação profissional assumir função estratégica no mundo globalizado, mas, principalmente, pela necessidade de oportunizar o acesso à educação profissionalizante a muitos brasileiros, em diversas localidades do país, bem como promover a redução da desigualdade social.

Atualmente a RFEPCT é formada por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR); 02 CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Cefet-RJ e de Minas Gerais - Cefet-MG); 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008). Este conjunto de escolas tem por objetivo ofertar educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores do campo e da cidade em todos os estados brasileiros. Assim, oferece em diversos níveis da educação profissional e tecnológica, desde a Educação Básica à Pós-graduação, incluindo a formação de professores, com cursos de licenciatura em diferentes áreas do conhecimento, conforme quadro definido pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).



Emenda Constitucional 95/2016: crise nos Institutos Federais

A PEC 241 ou PEC⁴² 55 propunha um Novo Regime Fiscal (NRF) – impor limites ao aumento das despesas primárias da União, no período de 20 anos. Isso significa que todas as despesas com pessoal, custeio e investimento serão congeladas nos valores de 2016, com exceção das despesas relacionadas ao pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas. De modo geral, essa determinação do Ministério do Planejamento resultou na perda de 10% do orçamento e 30% de investimentos dos IFs utilizados em equipamentos, manutenção e mobiliário.

Com a aprovação da EC 95/2016, todos os Institutos Federais tiveram redução orçamentária, fato agravado com publicação da Portaria⁴³ n° 28, de 16 de fevereiro de 2017, do Ministério do Planejamento, que acrescentou, aproximadamente, 6,5% do total empenhado em 2016 para as despesas especificadas. Segundo o Conif (2017), o Ministério da Educação determinou à Rede Federal uma redução de 20% em diversas despesas de custeio, incluindo serviços que são terceirizados, tais como: vigilantes, motoristas e profissionais de limpeza nos campus e na Reitoria, em relação aos valores empenhados em 2016.

O Instituto Federal de São Paulo (IFSP) afirmou em nota o corte de orçamento, apontando que a redução de aproximadamente 20% dos recursos, tomando como referência os valores orçamentários de 2016, obriga toda a comunidade acadêmica a repensar a dinâmica de trabalho. Isso significa que as medidas tomadas como o fim de diminuir os gastos com os custos operacionais para vigilância, limpeza, conservação patrimonial e, principalmente, para o pagamento do auxílio, entre outras despesas, certamente comprometerá qualitativa e quantitativamente as ações cotidianas.

A maior dificuldade enfrentada pelos IFs durante o ano de 2016 foi a gestão devido à incerteza orçamentária. Isso porque o orçamento distribuído de forma igual entre os IFs brasileiros, não visam atender as particularidades locais/regionais. Ademais os valores não foram repassados aos IFs de forma integral, mas sim, liberados aos pouco. O governo só libera o recurso disponível

⁴² A PEC 241 tramitou no Congresso Nacional e ao chegar no Senado Federal recebeu o número PEC 55. Após a aprovação nas duas casas transformou-se na Ementa Constitucional n° 95/2016.

⁴³ DOU seção 1 p. 259 - N° 35, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017.



em cotas, ou seja, o dinheiro é parcelado ao longo do ano. Essa dinâmica se justifica pelo orçamento ser uma previsão feita no ano anterior, assim,

o governo pode adequar os gastos conforme a arrecadação, influenciada pelo desempenho econômico do país. Existe a possibilidade de as cotas liberadas não chegarem ao total de orçamento previsto para a instituição e, nesse caso, não fica nenhum crédito para ela poder usar ano seguinte. É por isso que manter para 2017 o orçamento executado neste ano com acréscimo de R\$ 157 milhões em custeio, como prometeu o Ministério da Educação, não deve trazer muito alívio para os institutos federais, dado o aumento do número de matrículas e de vagas abertas (IFSC, 2017, p. 1).

Portanto, diante desse cenário, não há garantia de que o valor previsto na Lei Orçamentária Anual seria liberado, acarretando um atraso no cronograma de atividades previstas. Além disso, os diretores promovem estratégias para manter as atividades essenciais dos IFs. Isso significa que, ao priorizar determinadas ações outras são sacrificadas. Exemplo disso aconteceu na suspensão do edital de apoio à participação dos estudantes em eventos extracurriculares no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), as bolsas pagas aos estudantes em vulnerabilidade social foram reduzidas, além da redução de gastos com energia elétrica, telefonia móvel e contratos terceirizados. O pagamento aos fornecedores teve atraso e, com efeito, algumas empresas desistiram do contrato com a IFSC, fato que impactou na falta de insumo para a realização de aulas práticas.

A falta de materiais e recursos para as aulas práticas também é uma realidade do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), que declarou em carta aberta à comunidade acadêmica que diante dos cortes no orçamento será necessário à diminuição das “[...] atividades práticas e visitas técnicas; redução da participação dos estudantes e servidores em eventos científicos, tecnológicos, culturais e esportivos; suspensão de editais de auxílio e incentivo a práticas de ensino, pesquisa e extensão”, além disso, haverá redução no número de servidores terceirizados (IFMT, 2017, p.1).

No caso do IFB, o problema é o valor insuficiente recebido para custear todas as despesas, conseqüentemente, muitas propostas de atividades e ampliações não se realizam por falta de recursos. O impacto é significativo e reflete diretamente nas atividades como visitas e viagens técnicas, participação em eventos científicos e capacitação de servidores, uma vez que foram reduzidas e até canceladas. De acordo com o Relatório de Gestão do IFB (2016), a aquisição de novos insumos é praticamente nula, já que o orçamento está todo comprometido com os contratos de serviços. Também não há possibilidade de realização de obras de infraestrutura, aquisição de livros para cursos novos, mobiliário e equipamentos. Para ações de pesquisa, inovação e extensão, a



redução foi de 56%. Assim, como em outras instituições, houve a redução de vários postos de limpeza, vigilância e o pagamento de fornecedores tem acontecido com atraso.

A questão crucial é a restrição orçamentária, pois o orçamento limitado promove barreiras que dificultam a manutenção, o controle, a ampliação de espaços, laboratórios e a aquisição de equipamentos. Essa instabilidade orçamentária também é preocupante para o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), cujo orçamento de 2017 equivale aproximadamente a 60% do repassado em 2015 e, ainda, contam com apenas 75% dos recursos de custeio e 45% de investimentos liberados. É possível observar nos demonstrativos orçamentários que a verba diminuiu consideravelmente de um ano para outro, pois passou de 36 milhões em 2015 para somente 4 milhões em 2017 (IFRS, 2017).

A realidade vivenciada por esses IFs reflete o que muitos outros Institutos Federais estão vivenciado com a aprovação da EC 95/2016. Segundo o Conif (2016), na proposta de Matriz Orçamentária de Custeio para o ano de 2017, foram consideradas as demandas e o número de matrículas de cada instituição. Ao total, a soma apresentada para a garantia das atividades institucionais foi de R\$ 3,7 bilhões, sendo aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) o valor de R\$ 2,1 bilhões (Quadro 5).

Quadro 5 – Evolução no número de matrículas e orçamento/custeio RFEPCT

Período	Matrículas	Total LOA/Custeio (R\$)
2012	487.930	1.709.997.678,00
2013	619.784	1.999.268.784,00
2014	673.602	2.363.732.614,00
2015	756.101	2.809.060.892,00
2016	846.710	2.545.528.760,00
2017	878.682	2.188.537.801,00

Fonte: Conif (2016), adaptada.

Quando comparado a evolução no número de matrículas entre 2012 a 2017 observa-se um crescimento de 44,4%. Já em relação ao total de recursos orçamentário destinado a custeio da RFEPCT, a porcentagem chegou a 21,9% no mesmo período. Além disso, o governo de Michael Temer lançou o programa MedioTec, que objetiva promover o fortalecimento da formação profissional por meio de parceria com os setores produtivos, econômicos e sociais. A estimativa é



que, em todo o país, sejam oferecidas 107.465 vagas em 131 cursos técnicos gratuitos para estudantes da rede pública, Sendo a RFEPCCT um dos ofertantes.

No entanto, cabe ressaltar que, quanto maior o número de estudantes, maiores são as despesas de uma escola, maiores são as complexidades e os desafios institucionais. Neste caso, o montante orçamentário não acompanhou o número de matrículas. E o que isso significa? Significa retração na expansão da estrutura física das escolas e universidades, queda na ampliação de vagas (em todos os níveis de ensino), baixa no desenvolvimento das ciências e tecnologias, falta de equipamentos e materiais, laboratórios e bibliotecas insuficientes, redução na contratação de servidores, determinadas áreas serão mais priorizadas que outras, professores/pesquisadores disputarão os poucos recursos destinados à pesquisa, e estudantes as poucas ofertas de bolsas e, ainda, os gestores das instituições enfrentarão grandes desafios para equilibrar as contas diante dos poucos recursos que receberão, ou terão que buscar alternativas de financiamento, como por exemplo: cobrança de mensalidades.

A crise tem se tornado cada vez mais intensa, chegando a níveis insustentáveis, inclusive levando diretores e gestores a não descartarem a possibilidade de fechamento do campus e a suspensão dos projetos de pesquisa e projetos de ampliação de novos cursos e vagas. O debate acerca do futuro das IFs é uma preocupação dos gestores, já que, os sucessivos cortes de verbas orçamentárias podem trazer grandes consequências que se distanciam dos direitos e das conquistas políticas, educacionais e sociais do povo brasileiro. O direito a educação pública gratuita e de qualidade é um direito previsto na Constituição de 1988 e sua expansão também é de suma importância para o crescimento do País.

A expansão da educação pública também está prevista no Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, por meio da Lei nº 13.005/2014. Este documento é composto por 20 metas e 254 estratégias para serem cumpridas no período de 10 anos. O PNE prevê a universalização da Educação Básica, redução do analfabetismo, ampliação do acesso à educação técnica profissional e superior, bem como aumento da proporção de mestres e doutores no ensino superior (BRASIL, 2014). Convém situar que, a EC 95/2016 busca congelar os gastos orçamentários e o PNE ampliar a educação de forma geral, pois é o que se percebe em diferentes Metas propostas.

A Meta 12, por exemplo, se divide em 21 estratégias na perspectiva de aumentar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos com pelo menos 40% de vaga pública. A Meta 11 propõe triplicar as matrículas da educação técnica de nível



médio, assegurando pelo menos 50% à educação profissional. Já a meta 20 se refere ao financiamento da educação e propõe ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB no 5º ano de vigência desta Lei e 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final do decênio. (BRASIL, 2014). Contudo, Amaral (2016) chama a atenção para a Meta 20, afirmando que ela foi liquidada pela PEC 241 por meio da impossibilidade do cumprimento das metas do PNE (2014-2024).

[...] as instituições federais que oferecem educação superior, ou seja, as universidades federais, os institutos federais e os centros federais de educação tecnológica, não poderão cumprir as suas partes no PNE (2014- 2024) pois teriam que pelo menos dobrar as suas matrículas para que seja possível o País atingir em 2014 a taxa líquida de 33% e a taxa bruta de 50% em 2024, como está previsto na Meta 12 do PNE (2014-2024). Essa expansão exigiria que seus recursos fossem dobrados de 2016 a 2024, o que será impossível no contexto da PEC 241 (AMARAL, 2016, p. 11).

Com um olhar crítico sobre as ações do governo federal (ajustes fiscais e metas do PNE) podemos perceber algumas contradições – de um lado o controle dos gastos, a austeridade fiscal e, de outro lado, as metas e estratégias para o cumprimento do PNE. O problema é que, se há aumento no número de alunos, cursos e vagas, imediatamente, haverá elevação nos recursos de manutenção e investimentos tanto nas escolas quanto nas universidades. Isso significa que os objetivos da EC 95/2016 vão de encontro às propostas do PNE, não há compatibilidade entre eles.

Nesse contexto, a reflexão que nos inquieta é o impacto dessa relação para os próximos anos. O autor afirma que o futuro da Meta 20 do PNE só poderá ser alcançado se o PIB não crescer,

[...] o que levaria, por inanição, os mesmos recursos financeiros de 2016, corrigidos pelo IPCA atingirem o equivalente a 10% do PIB em 2024. Nessa situação o país seria levado a um completo “caos”, com o aumento brutal da desigualdade social, a elevação do nível de pobreza a níveis dramáticos e a queda da renda per capita a valores inimagináveis. Entretanto, essa “catástrofe” não está prevista nos estudos divulgados pelo governo federal que ao apresentar o Projeto de Lei Orçamentária para 2017 fez a previsão de que o PIB terá um crescimento positivo (AMARAL, 2016, p. 9).

Pela análise apresentada pelo autor, é possível considerar não apenas a impossibilidade do cumprimento das Metas do PNE, mas, uma previsão orçamentária para 2017 imbuída de um discurso de melhoria pelo governo que esconde um possível crescimento da desigualdade social. Além disso, muitos serão os reflexos dessa realidade na educação que sugerem um cenário limitado e sucateado, com a desvalorização dos discentes e docentes.

Assim, o grande desafio do IFB é tentar adequar os valores orçamentários a nova realidade, reduzindo os custos e as despesas sem deixar cair a qualidade da educação. Esse é o desafio a ser enfrentado pelos gestores, professores, estudantes e comunidade em geral, o de manter a qualidade da educação.



Considerações não finalizadas

Com a EC 95/2016, inúmeras instituições educacionais foram instadas a repensarem sua estrutura e dinâmica de trabalho. Nesse processo, houve a retenção tanto da ampliação de vagas como da criação de novos cursos, bem como a contratação de novos servidores. O desenvolvimento de projetos de pesquisas foi suspenso, dentre outros impactos que acontecem como efeito dominó em decorrência da escassez do financiamento.

A RFEPC, depois de um vigoroso plano de expansão atravessa momentos difíceis e, no caso dos Institutos Federais são instados a repensarem seus programas, projetos de ensino e extensão, pesquisas e inovação, como também da possibilidade de novas vagas e cursos. Esse reflexo, no entanto, vai de encontro ao que propõe o PNE: superação da desigualdade educacional; erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, mas, principalmente, ao que é proposto na meta 11: triplicar as matrículas de educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no seguimento público.

Assim, o congelamento dos gastos pelo prazo de 20 anos indica retrocesso social, retrocesso nos investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, na incorporação de inovações nas ciências e tecnologia, aumento de remuneração dos servidores, realização de concursos e reestruturação de carreiras e, isso está proibido, pois, a expansão eleva as despesas reais. O cenário que se forma indica o sucateamento do ensino público, pois o congelamento dos recursos implicará a falta de materiais e equipamentos, sobrecarga de trabalho, desmotivação do corpo docente, salas abarrotadas, queda na qualidade do ensino e, principalmente, ampliação da desigualdade social.

Cabe destacar que a educação é um direito de todos e a qualidade do ensino é um dos princípios para garantia desse direito. Isso implica, garantia do acesso e permanência do educando ao ambiente escolar; melhores condições de trabalho para os profissionais da educação; melhoria na estrutura das escolas e a universidade. Em suma, é preciso financiamento público.

Referências bibliográficas

AMARAL. Nelson Cardoso. PEC 241: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. In: *RBP*, vol 32, nº 3, pp. 653-673, 2016.

BRASIL. *Decreto nº 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário gratuito. Rio de Janeiro.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

_____. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Imprensa Nacional, 2008.

_____. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

_____. MEC. SETEC/RFEPCT. *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 de jul. 2017.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Internacionalização*, 2016. Disponível em: http://portal.conif.org.br/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=35&Itemid=587&lang=br. Acesso em: 29 de jul. 2017.

_____. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Rede Federal: modalidades ofertadas*, 2017. Disponível em: http://portal.conif.org.br/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=19&Itemid=555&lang=br. Acesso em: 28 de jul. 2017.

IFB. Instituto Federal de Brasília. *Processo de contas anuais: relatório de gestão 2016*. Disponível em <http://www.ifb.edu.br/contas-anuais>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

IFMT. Instituto Federal do Mato Grosso. *Carta aberta à comunidade*. 2017. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/noticia/carta-aberta-comunidade/>. Acesso em: 28 de jul. 2017.

IFRS. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. *Crise financeira afeta todas as universidades e instituições e institutos federais gaúchos*. 2017. Disponível em: <http://portal.ifrs.edu.br>. Acesso em: 28 de jul. 2017.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. *Série orçamento: como os cortes afetam o IFSC e o que a instituição faz para superá-los*. 2017. Disponível em: <http://linkdigital.ifsc.edu.br/2016/09/23/serie-orcamento-como-os-cortes-afetam-o-ifsc-e-o-que-a-instituicao-faz-para-supera-los/>. Acesso em: 29 de jul. 2017.

IFSP. Instituto Federal de São Paulo. *Nota do IFSP sobre o corte no orçamento*. 2017. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/4251-nota-do-ifsp-sobre-o-corte-no-orcamento.html>. Acesso em: 19 de jul. 2017.

ROMANELLI. Otaíza Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.



GT 3- ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

BNCC: INTERESSES CAPITALISTAS QUE SE EFETIVAM POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Emyldes de Lima Silva
emyldeslima13@hotmail.com

IFG – Câmpus Jataí

Laís Leni de Oliveira Lima

laisleni@gmail.com

UFG – Câmpus Jataí.

Eveline da Silva Gontijo Moreira

evelinegmoreira@gmail.com

IFG – Câmpus Jataí

Resumo

O presente artigo objetiva analisar a configuração neoliberalista do trabalho docente e da formação do aluno imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O levantamento bibliográfico e análise documental realizados, apontam a compreensão de que o trabalho docente tem se configurado como uma ação que perpassa pelos interesses da sociedade capitalista, de modo que o fazer pedagógico perde sua intencionalidade; a escola passa por um processo de generalização da educação, constituindo uma educação para a elite voltada à formação intelectual e para os demais apresenta-se como recurso para conduzir à profissionalização. Sob essa ótica, considera-se como pressuposto que as políticas educacionais são usadas para garantir o controle social, perpetuar as desigualdades, direcionar o trabalho docente e efetivar a formação do cidadão para o trabalho. Percebe-se então, que para compreender a realidade imposta no contexto sócio educacional é necessário ver além da aparência, identificar as contradições que se evidenciam no discurso de educação de qualidade para todos e na preocupação com a formação do cidadão. A educação, enquanto trabalho intelectual imaterial deve subsidiar a formação destinada a uma atuação crítica, consciente e emancipatória do indivíduo, propiciando a transformação da realidade; não se limitando ao desenvolvimento de competências para a realização de uma tarefa específica de forma alienada e mecanicista.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Trabalho docente. Neoliberalismo. Competências.

Introdução

A educação brasileira tem se desconfigurado em função das políticas educacionais instituídas para orientar tanto o trabalho docente, quanto para delimitar a formação dos indivíduos segundo os interesses capitalistas. O neoliberalismo passou integrar a educação brasileira de forma mais intensa na década de 1990, porque desde 1970 essa concepção tem orientado as políticas educacionais objetivando o controle social. A partir dessa década, a educação passou a se caracterizar como um mecanismo mercadológico que possibilita o preparo do cidadão desfavorecido economicamente, para o mercado trabalhista. As políticas educacionais são instituídas em razão da manutenção da hegemonia, ou seja, o contínuo domínio das ideologias da burguesia sobre a classe trabalhadora.

A proposição da BNCC, embora apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como um documento normativo que orienta a formulação do currículo escolar da educação



básica, legitimada pelo pacto Interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014⁴⁴, perpassou por discussões e por três edições para então ser divulgada de forma parcial aos educadores e ao povo brasileiro. A divulgação parcial se deve ao fato de que os direcionamentos para o ensino médio ainda estão sendo reformulados. O documento apresenta características peculiares aos documentos da década de 1990, pois direciona a base do currículo escolar, condiciona o trabalho do professor quanto à especificação do perfil e dos saberes necessários aos alunos viabilizando o ingresso no mercado de trabalho. Com uma visão tecnicista do ensino, o documento aponta a pedagogia das competências como possibilidade de efetivar melhorias na qualidade do ensino com discurso de equalizar as oportunidades de formação à todos. A partir das competências específicas para cada disciplina, o aluno será levado a aprender numa perspectiva de padronização, com foco no desempenho e na avaliação, desconsiderando a realidade do aluno e as condições de trabalho docente.

Para cumprir o objetivo proposto, faz-se necessário pontuar as contradições evidentes na BNCC. Assim, a compreensão das implicações trazidas pelas determinações da BNCC já permite mensurar o quanto a formação dos cidadãos ficará comprometida e que o trabalho docente e a educação se configuram pela expressa manipulação do sistema capitalista e pelo atendimento à demanda do mercado de trabalho.

A fundamentação teórica apresenta as ponderações de Martins (2004), Mascarenhas (2005), Mészáros (2005), Lima (2010), Saviani (2017), Rossler (2004) dentre outros.

A legitimação dos interesses dominantes proposta na BNCC

A proposição de políticas públicas no contexto neoliberal parte do pressuposto de que a sociedade capitalista induz a configuração do trabalho como uma forma de progredir e de conquistar bens materiais; a questão econômica está intrinsecamente presente nesta situação. Aproveitando desta concepção de trabalho, o Estado na condição de provedor e administrador de políticas promove adequações na economia brasileira mantendo o controle social, e a educação passa a se constituir como recurso para legitimar os interesses dominantes transformando-se em mercadoria. As políticas educacionais se colocam a serviço do capital; a formação intelectual passa a ser destinada à burguesia e a formação do trabalhador - responsável por alavancar a economia do

⁴⁴ 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 União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23/07/2017.



país. Institui-se a educação como mola propulsora do sistema capitalista e para isso são impostas as pedagogias do “aprender a aprender” como o que se evidencia na BNCC, ao designar o que o aluno precisa saber para ser útil ao mercado de trabalho.

As políticas educacionais que estimulam o “aprender a aprender” contemplam o saber prático, desvaloriza o trabalho docente e considera a individualidade do sujeito na aquisição de saberes. Assim, elas se propõem a desenvolver competências e não a construção de aprendizagens. Portanto

[...] essas mesmas políticas educacionais vêm também determinando o empobrecimento dos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio, por meio de sua adaptação pragmática à realidade cultural imediata e alienada dos alunos. é parte do mesmo processo a secundarização do papel do educador como transmissor dos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, em favor de uma suposta centralidade do aluno nos processos ensino-aprendizagem e de uma construção dos conhecimentos, rejeitando-se, inclusive, a objetividade do conhecimento, isto é, seu caráter transmissível (ROSSLER, 2004, p. 83-84).

A BNCC sugere que todos os alunos devem ter acesso a saberes de forma igualitária (o que não é possível devido a manutenção do sistema capitalista). Desta forma, o documento, pressupõe uma base para elaboração do currículo de todas as escolas brasileiras, em todas as instâncias da educação básica (da educação infantil ao ensino médio), seja ela pública ou privada, pautando-se em dez competências específicas para cada disciplina em cada etapa do ensino para normatização dos saberes necessários aos alunos. Cada versão da BNCC teve, segundo o MEC, a intencionalidade de aprimorar tanto a forma quanto o conteúdo da base, e contemplar uma formação de qualidade à todos os brasileiros. Na terceira versão o referido documento se apresenta como

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC difunde que o currículo escolar seja subdividido em núcleo comum (a ser desenvolvida em âmbito nacional) e parte diversificada (a ser desenvolvida segundo as características locais). Esse documento surgiu para substituir os documentos elaborados na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Tal subdivisão do currículo expressa na BNCC oportuniza a consolidação das políticas educacionais e determina os saberes necessários a todos os alunos, numa falsa impressão de que todos tem acesso ao saber (discurso de aparência).



As mudanças no contexto da globalização atingiram o Brasil durante o governo de Collor, porém, especificamente em 1995 quando Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a presidência da República o neoliberalismo passou a se evidenciar no contexto educacional. A formação de professores tornou-se uma forma de doutrinação que conduzia às práticas reprodutivistas estimulando o desenvolvimento de aprendizagens segundo os interesses do capital. A BNCC precisa prestigiar não somente os conteúdos que os alunos precisam aprender, mas, sobretudo se vincular a proposição de formar para a vida, articulando conhecimentos teóricos e práticos como recurso para atingir a formação destinada à emancipação humana (MASCARENHAS, 2005).

Mascarenhas (2005, p. 162) pondera que “a educação de boa qualidade não passa pela lógica da empresa e do mercado de trabalho”. A autora explicita que trabalho “é a expressão da práxis transformadora” (p. 162). Sob essa ótica, a educação constitui elemento essencial para a socialização, e o trabalho como princípio educativo – ação transformadora, não deve ter como foco somente a capacitação para o emprego, mas a formação para a inserção no mundo em todos os sentidos.

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos (BRASIL, 2017, p. 16).

Tais considerações precisam ser esmiuçadas para que sejam compreendidas. Na sociedade do capital parece natural que o currículo escolar seja desenvolvido para direcionar à formação de competências, no entanto, é preciso ir além da aparência para identificar o que a classe dominante realmente almeja. A implementação de políticas que primam pelos modelos pedagógicos, para Martins (2004, p. 68) constituem formas reducionistas da educação, porque “identificam a formação escolar com a construção de competências”.

A crítica quanto ao desenvolvimento de competências específicas decorre do fato de que

a competência encerra, portanto uma qualidade desenvolvida no indivíduo por meio daquilo que ele faz, quando então mobiliza seus conhecimentos para o enfrentamento dos desafios lançados pela ação. Segundo seu proponente, a construção de competências encontra-se intimamente vinculada à prática social e não a ações isoladas e descontínuas. Pressupõe



uma formação orientada para dado objetivo – competência (s) a ser (em) adquiridas -, estabelecido a partir das situações a serem vividas ou resolvidas pelo indivíduo em formação. Assim sendo, o eixo estruturante deste processo formativo define-se na articulação indivíduo-situação, determinante na mobilização dos recursos cognitivos, entre os quais se incluem os conhecimentos necessários ao indivíduo para atender às demandas sociais. Entre essas demandas destacam-se as aceleradas mudanças do mundo contemporâneo, a adaptação ao mercado de trabalho, bem como o preparo requerido à pertinência social (MARTINS, 2004, p. 69).

A concepção de adequar a educação e o próprio currículo escolar às competências necessárias ao convívio social pressupõe que o aluno receberá uma formação destinada ao mercado de trabalho para atender aos interesses hegemônicos. A formação para o trabalho precisa abarcar, segundo Marx, questões subjetivas que concebam o trabalho como uma atividade consciente e não desenvolvida de forma alienada e mecânica.

[...] estende-se às próprias funções da educação, que indiscutivelmente não pode perder de vista a tarefa de preparar os indivíduos para a produção social, mas, da mesma forma, não pode perder de vista a tarefa de preparar os indivíduos para a produção de si mesmos como seres universais e livres, ou seja, para a luta contra a produção alienada (MARTINS, 2004, p. 70).

As políticas educacionais não objetivam que o trabalhador tenha acesso à formação crítica e transformadora. Para Marx (1993) o trabalho precisa ser condição constituinte do ser humano; e não uma atividade árdua, repulsiva e estranha, o que condiciona a negação da subjetividade do trabalhador.

O trabalho submetido a essa formatação do capital lhes impõe características de subordinação e de alienação, tornando-se apenas um meio para satisfazer uma necessidade e está à frente do trabalhador como propriedade alheia. (LIMA 2010, p. 33).

O trabalho é a mola propulsora da economia, mas os trabalhadores não percebem que estão sendo explorados. A aparência é aquilo que está explícito, como a visão do governo de que a BNCC é um documento para direcionar a base dos currículos escolares, e a essência é aquilo que está oculto, mas que consiste na ideologia da classe dominante não evidenciada porque a formação do indivíduo é fundamentada na alienação da realidade. A sociedade, formatada a partir dos interesses dominantes exige constante transformação social. Essa transformação precisa ser aparente, pois a essência permanece inalterada. A elaboração da BNCC implica em propagar o discurso da preocupação do governo com a formação do cidadão e em garantir que sejam cumpridos os princípios de igualdade e equidade, causando nos alunos a falsa impressão de que todos têm direito à receber uma educação para aprender a desempenhar bem seu papel na sociedade.

Mészáros (2005) afirma que a educação não deve se propor a desempenhar o ideal de condicionar a mudanças limitadas que apenas fortaleçam os interesses do sistema capitalista, se



estabelecendo como ordem no âmbito social. Esse ideal difunde a preservação das desigualdades e a alienação do trabalhador e não representa a verdadeira intencionalidade da educação. Para o autor a educação institucionalizada, legitimada pela ótica expansionista do sistema se reduz à produção de mão de obra para o mercado, a produção de conformidade socialista. A educação é um processo vital da existência do homem que deve criticar o consenso.

A BNCC teve sua terceira versão divulgada em abril de 2017, mas estava prevista para junho de 2016. O atraso, de acordo com o MEC se justifica pela necessidade de aprimorar as determinações quanto às competências essenciais, as formas e conteúdos. Pretendia-se evitar as contradições aparentes no novo documento, o que traria um possível mal estar ao governo. Uma implicação decorrente da organização da BNCC pode ser notada na proposição da Lei nº 13.415⁴⁵, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394/1996); embora ainda haja possibilidade de novas alterações porque o documento deve abordar todo o currículo da educação básica, e por enquanto, faltam às especificações para o ensino médio, cuja apresentação está prevista para o segundo semestre de 2017.

A BNCC é uma proposta que perpassa pelo ideário de que o Brasil é um país rico culturalmente e apto a oferecer uma educação de qualidade a todos. De fato as políticas educacionais, assim como o discurso político seduzem a população e aparenta a ordem natural dos fatos: o governo é eleito e deve se desprender para oferecer ao povo uma educação de qualidade e por isso deve tomar as medidas necessárias. No entanto, é oportuno questionar: quem é público alvo a que as políticas se referem como todos? O que se chama de educação de qualidade?

O ajustamento das escolas ao atendimento das proposições neoliberais expressas na BNCC

A educação segundo a Constituição de 1988⁴⁶ é um direito de todo cidadão, porém na prática a educação assume caráter mercadológico e tem se prestado a efetivar a perpetuação das desigualdades. No contexto neoliberal, a expressão todos é usada como discurso político para se referir à massa que trabalha e precisa ser mantida alheia à sua própria condição. O que se constata

⁴⁵ BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 25 jul. 2017.

⁴⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23/07/2017.



na sociedade é a evidente desigualdade de oportunidades, a começar pela proposição da educação para aquisição de competências que conduzam a aprendizagens essenciais, segundo a BNCC.

O que se percebe na escola é que a mesma

Vai deixando de lado sua primeira e essencial função, que é a de transmitir os conhecimentos científicos historicamente acumulados, que permitem ao homem superar as limitações do cotidiano alienado. Isso afeta também o professor e seu ato de ensinar. As responsabilidades que hoje são atribuídas ao professor ultrapassam o âmbito pedagógico, indo além do ensinar [...]. As próprias políticas educacionais apostam no protagonismo individual do professor, para solucionar os problemas escolares (VAZ; FAVARO, 2010, p. 512).

O trabalho docente tem perdido sua especificidade à medida que é corrompido pelas políticas educacionais e que passa a ser visto como forma de inferir sobre os problemas de ordem político-sociais. Saviani (2017, p. 6), enfatiza que a escola tem sofrido na atualidade uma verdadeira hipertrofia, o que implica em um considerável alargamento quanto a suas funções “tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola”.

O alargamento que Saviani (2017) menciona também pode ser comprovado a partir da análise do currículo escolar. Atribui-se à escola toda e qualquer atividade que tenha alguma função educativa. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a escola é hipertrofiada e recebe funções além da sua intencionalidade; ela também é desvalorizada quando surge o discurso que a educação escolar não é única forma de educação e nem a principal. “[...] Hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir” (SAVIANI, 2017, p. 8).

Brasil M. (2005, p. 9) aborda a pedagogia contida na forma de produzir para o capitalismo e infere que

O capitalismo possui uma processualidade histórica que impõe e mantém uma realidade compatível com sua lógica, referendada por um processo de socialização humana da qual a base é construída pelo trabalho alienado. Este, relacionado, sistematicamente, com a educação, forja uma concepção de mundo também conveniente ao capitalismo e o resultado só poderia ser a ocultação das condições inerentes aos embates travados na relação trabalho e capital. Em seu desenvolvimento, o capitalismo constitui e é constituído de elementos prescritivos dirigidos a ação humana, regulando-a e, nesse sentido, criando um caminho pedagógico.

O trabalho educativo deixa de ter como finalidade a oferta do ensino sistematizado e passa a produzir indivíduos alheios à realidade, aptos a desenvolverem atividades mecânicas,



desprovidas da aplicação de conhecimentos que deveriam tornar o trabalho uma atividade transformadora.

Para garantir o ajustamento das escolas e, por consequência o trabalho docente as proposições neoliberais, inclusive ao que é estabelecido pelas reformas educativas (como o que é imposto pela BNCC sob um discurso da busca pela qualidade da educação), segundo Rossler (2004, p. 82) apontam para “[...] o aligeiramento da formação intelectual dos educadores, contribuindo, assim, para uma visível perda na qualidade da formação teórica de professores do ensino básico e secundário, seja nos cursos de pós-graduação, voltados para a formação de professores universitários e pesquisadores”.

A formação aligeirada, assim como a educação básica oferecida como competência para o trabalho contribui para o que Saviani (2017), fazendo uso da expressão de Adam Smith, chama de “instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”, justificando que o trabalhador precisa deter o mínimo de conhecimento para garantir a ordem do sistema capitalista.

As políticas educacionais tentam convencer o professor de que ele tem papel ativo na construção da educação que se efetiva no contexto escolar. Na BNCC, a indicação dessa falsa democracia se processou ao solicitar que o professor fizesse apontamentos acerca dos conteúdos tomados pelo MEC como essenciais ao currículo, visando o desenvolvimento das competências específicas a cada disciplina. Por esse ângulo, a BNCC expressa uma visão consensual de poucos, e sua implementação se vincula a subordinação de muitos, com vistas ao atendimento dos propósitos do governo vigente e das ideologias do capitalismo.

Considerações finais

A educação não pode se evidenciar como uma forma de dominação dos interesses capitalistas, e para isso é importante que os professores, enquanto responsáveis pela construção de saberes desenvolvam em si e nos alunos o pensamento contra hegemônico; não limitando a formação dos indivíduos ao reducionismo das competências que pressupõem o preparo para a inserção no mercado de trabalho. O neoliberalismo se evidencia na proposição de políticas educativas que desvalorizam o ensino sistematizado em detrimento do atendimento das demandas sociais. Nesse sentido, a formação do aluno passa a ser direcionada por documentos como a BNCC e o professor se torna responsável por desenvolver competências que adequem os indivíduos às proposições da burguesia, contribuindo com uma formação alienada da realidade, por meio da qual o trabalho passa a ser somente forma de sobrevivência e fator desumanizante.



O levantamento bibliográfico identifica a educação e o trabalho como elementos essenciais à formação humana. Em contrapartida, a análise da BNCC leva a compreensão de que o currículo pautado no desenvolvimento de competências não atende as necessidades de uma formação para a vida, limita e/ou desconfigura o trabalho docente e remete a educação ao preparo técnico para o trabalho alienado. Espera-se que esta breve pesquisa incentive o estudo das políticas educacionais e contribua com o rompimento da lógica do capital que reduz a educação a objeto mercadológico.

Referências bibliográficas

- 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 União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23/07/2017.
- BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 25 jul. 2017.
- BRASIL, Maggie Nunes. A pedagogia contida na forma de produzir capitalista. In: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. (Org.). Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora UCG, 2005. p. 9-48.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 15/08/2017.
- LIMA, Laís Leni Oliveira. Trabalho, sociedade e educação. In: As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia. p. 29-66.
- MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 53-74.
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In: _____. (Org.). Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005. p. 161-170.
- MÉSZÁROS, Istévan. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, Newton (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 75-98.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em 23/02/2017. p. 1-15.
- VAZ, Joana D'Arc; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Os desafios do trabalho docente na sociedade capitalista. Vol. 8. Travessias, 2010. Revista@gmail.com. p. 504-525.



GT 3 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

Orley Olavo Filemon - PUC-Goiás
Orleyfilemon.filemon@hotmail.com

Resumo

Este artigo é resultado dos estudos e pesquisas que estamos desenvolvendo no Doutorado em Educação da PUC de Goiás, sobre Educação Integral no Ensino Médio em Goiás. Tem o objetivo de analisar a implantação de Educação Integral no Ensino Médio em Goiás, nas escolas públicas da rede estadual de ensino, com base na nova Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017. Utiliza-se como metodologia a pesquisa documental e análise de conteúdo. Busca-se também evidenciar as implicações do Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro – ProEMI/JF e do Programa Novo Futuro, ambos desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás – SEDUCE/GO, na implantação dos Centros de Ensino Médio em Período Integral – CEPIS e seus desdobramentos enquanto políticas públicas de Educação Integral. Apresento um breve histórico e caracterização do Ensino Médio no Brasil, em seguida apresento a Lei n.º 13.415/2017, fazendo uma análise comparativa entre o que era e como ficou o Ensino Médio, após a lei. Por fim, apresento os programas estaduais com análise das finalidades e objetivos que sustentam as políticas de implantação dos CEPIS.

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a implantação de educação integral no ensino médio nas escolas públicas estaduais de Goiás a partir da reforma do ensino médio, aprovada pelo congresso nacional, que deverá ser implementada em todo território brasileiro no ano de 2018.

Para desenvolver esta análise, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental, pois a “análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), além da análise de conteúdo, em que tentou-se compreender os sentidos explícitos e implícitos constantes dos documentos e nos discursos oficiais, nos textos das Leis e nos programas do governo federal e estadual que tratam a temática.

Busca-se, analisar as relações que se estabelecem entre o que se tem hoje na legislação brasileira que normatiza o Ensino Médio no que concerne escolas de tempo integral, os programas de educação integral que o governo de Goiás, por meio da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE/GO, está desenvolvendo atualmente, e a concepção de educação integral.

Inicialmente, apresentamos um breve histórico do Ensino Médio no Brasil e as reformas que ele sofreu. Em seguida, o texto da Lei n.º 13.415 de 2017, com ênfase na parte que versa sobre Educação em Tempo Integral. Simultaneamente, fazemos análise das mudanças provocadas na LDB Lei n.º 9394/96 pela Lei n.º 13.415/2017. Posteriormente, apresentamos os programas de



educação integral da SEDUCE/GO e suas implicações e impactos no desenvolvimento de políticas de educação para o ensino médio.

Por fim, as considerações são apresentadas e sinalizamos alguns aspectos que devem alimentar os debates e os embates em torno da concretude do Projeto de escola de tempo integral para o ensino médio em Goiás.

1. Ensino Médio: caracterização e sua história

O Ensino Médio no Brasil, organizado e com caráter propedêutico, teve seu início com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1836. Nesse período, a educação assumia um caráter elitista e de distinção social, com capacidade de dar *status* àqueles que tinham acesso à escola. Apenas os filhos das famílias ricas da aristocracia tinham acesso à educação. Essa característica elitista acompanha a educação brasileira até os dias atuais, e ter essa compreensão é fundamental para entender a realidade da educação básica no Brasil contemporâneo.

Por muito tempo, o Ensino Médio estava restrito aos Liceus nas capitais dos estados, que eram direcionados aos alunos (homens). As escolas normais, por outro lado, eram direcionadas às mulheres, e eram reservadas às elites aristocráticas e latifundiárias; ou seja, a escola era para poucos.

A estrutura econômica e social... baseada em grandes propriedades e na família patriarcal que se caracterizava como latifundiária, escravocrata e aristocrática teve profunda influência na organização do poder político econômico e cultural do país. (GONÇALVES, 2005, p. 20).

Essa realidade da educação brasileira perdurou até as primeiras décadas do século XX. Isso mostra a relação direta que existe entre modo de produção, ou melhor, a reestruturação produtiva e o desenvolvimento da educação no Brasil.

Diante da nova realidade que a sociedade brasileira viveu, com as transformações econômicas e políticas advindas da consolidação do sistema capitalista no mundo e no Brasil, a educação também passou por transformações; ou melhor, passou por muitas reformas, principalmente no Ensino Médio. Neste sentido, “a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico” (KUENZER, 2000a, p. 13).



Após apresentar esse breve histórico do Ensino Médio no Brasil, foi possível identificar algumas reformas marcantes, que são apresentadas a seguir.

A Reforma Benjamin Constant (1890-92) tinha a intenção de proporcionar aos estudantes brasileiros condições de ascensão ao ensino superior. Também propôs mudanças curriculares no Colégio Dom Pedro II; introduziu a laicização da educação pública; favoreceu a expansão dos colégios privados (confessionais na sua maioria).

A Reforma Francisco Campos a primeira reforma em nível nacional, instituída pelo Decreto n.º 19.890, em 1931, a partir do qual, criava-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Essa reforma organizou o ensino secundário no Brasil ao estabelecer várias medidas para esse nível de ensino, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, o sistema de avaliação discente regular, e também criou os cursos complementares.

A Reforma Capanema (1942), elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, enquanto o ensino profissionalizante era dirigido para as classes populares. Essa reforma instituiu as Leis Orgânicas do Ensino entre os anos de 1942 e 1946, sendo o Decreto/Lei Orgânica do Ensino Secundário n.º 4.244/1942 o que sistematizou e organizou o ensino secundário em dois ciclos, sendo o ginásial em quatro anos, e o colegial em três anos (divididos em científico e clássico, ambos com duração de três anos). Assim nasce a dualidade do Ensino Médio: de um lado, com conhecimentos que proporcionassem o desenvolvimento humanista e de cultura geral (propedêutico), que era destinado aos alunos do ensino primário e secundário, com o objetivo de preparar para o ingresso nos cursos superiores; e, do outro lado, o ensino profissionalizante, voltado para a formação profissional com cursos de agro-técnico, técnico comercial e industrial, e curso normal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, trouxe uma nova estruturação para o Ensino Médio: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Estes englobavam o ensino secundário e o ensino técnico profissional. A LDB 4024/1961 representou um avanço para a educação brasileira, pois foi criada para regulamentar o sistema de ensino no Brasil, regulamentando os conselhos de educação, exigência de formação mínima para professores, estrutura curricular, ensino religioso, entre outras providências.



A Lei n.º 5.692/1971, reformulou o ensino de 1º e 2º graus, instituindo o 1º grau em 8 anos, fundindo o primário e o ginasial em um só curso e o 2º grau em 3 anos. Também extinguiu o exame de admissão que era feito para entrar no ginasial. Tornou o 2º grau obrigatoriamente profissionalizante, dando um caráter de terminalidade ao mesmo, com a intenção de levar os estudantes concluintes desse nível de ensino diretamente para o mercado de trabalho.

Diante de tudo que foi exposto nessas reformas, com a redemocratização do país nos anos 1980, e com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, a educação brasileira passa a ter um novo desenho e função, principalmente o Ensino Médio. Foram introduzidas muitas mudanças e novas diretrizes estabelecidas como resultado da consolidação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Essas transformações ampliaram a oferta da educação em nível médio e trouxeram outras implicações para a educação brasileira que serão discutidas posteriormente.

2. Ensino Médio segundo a Lei n.º 13.415/2017

O debate atual sobre essa etapa da educação básica tem sido colocado a partir de questionamentos sobre as suas finalidades e concepções que, mesmo a partir da discussão crítica sobre a dualidade da formação propedêutica e profissional desde a década de 1980, ainda são entraves e campo de disputas.

Analisando a educação integral na nova reforma do Ensino Médio, apresento o texto da Lei n.º 13.415/2017, que traz as principais alterações na LDB Lei n.º 9394/1996, já com análise dos conteúdos, mostrando como ficará LDB com a nova Lei, ou seja, as implicações que a Lei n.º 13.415/2017, dará a LDB, a partir desse ano de 2017.

2.1 LEI N.º 13.415/2017 e suas Implicações

Esta reforma, traz muitas mudanças no ensino brasileiro e, de acordo com o Ministério da Educação, é uma ação afirmativa de implantar políticas públicas que devem impactar na qualidade do ensino médio. Verifica-se no presente estudo é que tais mudanças devem aumentar a dualidade do ensino em propedêutico e profissional e contribuir de forma mais enfática na formação do estudante para o mercado de trabalho. Outro fator que a lei traz é a implantação das escolas de tempo integral para o Ensino Médio, que, da forma como estão sendo propostas, serão apenas escolas de jornada ampliada, não representando formação integral. Em seguida, apresentaremos os artigos desta lei que estão relacionados com a temática da educação integral.

2.1.1 LEI N.º 13.415/2017 e a Educação Integral



Apresentamos os artigos da Lei n.º 13.415/2017, que estabelecem as normatizações para implantação das escolas de tempo integral para o Ensino Médio e seus desdobramentos enquanto política pública para o setor educacional.

Art. 1º O art. 24 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24...

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

Percebe-se o aumento da carga horária mínima para o ensino médio, que poderá ter até 1400 horas, sendo 7 horas diárias se forem 200 dias letivos, porém a lei não determina quantitativos de dias letivos. Para tanto, os legisladores usam o argumento de que o PNE Lei n.º 13005, já apresenta em seus objetivos e metas esse aumento. Ademais, esse é o único momento em que o PNE é citado, ou seja, na Meta 6.

Outro aspecto importante é a E.C n.º 95 que congela os gastos com educação. Mesmo que essa lei apresente um programa de fomento da implantação de Escolas de Tempo Integral por 10 anos, por parte do governo federal aos estados, não há garantia de que esses recursos serão suficientes. Por fim, com a proposta de retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia, essenciais na formação humanística dos alunos, não se pode chamar este modelo de ensino, de educação integral.

Art. 3º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 6º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

O artigo 35-A foi acrescentado à LDB n.º 9349/96 com o objetivo de determinar uma política educacional curricular que seja comum a todas as escolas de educação básica do país, por meio da Base Nacional Comum Curricular; que, no caso do Ensino Médio determinará os



itinerários formativos que o aluno poderá optar para sua formação e também sobre o currículo que a educação integral poderá efetivar enquanto proposta curricular para as escolas de tempo integral.

Também, as avaliações em larga escala, serão direcionados por essa Base. Dessa forma, os docentes ficam condicionados a desenvolver seu processo de ensino-aprendizagem atrelados à BNCC, retirando a autonomia e criatividade da escola e do professor. Ainda fica reduzida a carga horária destinada à BNCC, que agora poderá ser de até 60% da carga horária total nos três anos do Ensino Médio, antes era 75%.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de até dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I – identificação e delimitação das ações a serem financiadas
- II – metas quantitativas;
- III – cronograma de execução físico-financeira;
- IV – previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Os demais artigos, do 14 ao 20, também versam sobre a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, trazendo principalmente orientações técnicas sobre a transferência de recursos da União para os estados e Distrito Federal, transferência via FNDE. Dessa forma, faço a opção de fazer análise de todos os artigos juntos, pois eles tratam da mesma temática.

A proposta de implantação de Escolas de Tempo Integral para o Ensino Médio, que é apresentada como “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, na verdade, tem características de programa com objetivos claros e tempo determinado (agora dez anos).

Quanto ao repasse de recursos que será de dez anos, serão insuficientes, pois com a E.C n.º 95/2016, ficam congelados os gastos com Educação, Saúde e outros serviços públicos por 20 anos e os Estados também seguirão nessa direção. Outro fato interessante é que o Ministério da Educação, destinará um bilhão e meio de reais para atender 500 mil alunos nas escolas em Tempo Integral de Ensino Médio por ano. Todavia, esses recursos são insuficientes, haja vista que no ano de 2016 o custo por aluno foi de R\$ 3.561,74. Isso mostra que o governo gastou esse valor por aluno na Educação Básica e a qualidade da educação não avançou.

3. Os programas da SEDUCE/GO para implantação dos CEPIS



A SEDUCE/GO, desenvolve dois programas educacionais que têm a função de implementar, supervisionar e executar as políticas educacionais de educação de tempo integral, voltados exclusivamente para os estudantes do ensino médio, atendidos atualmente em 41 Centros de Ensino em Período Integral. Estes dois programas da SEDUCE/GO são o Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro – ProEMI/JF (é um programa federal, desenvolvido em todo país, para todas as escolas de Ensino Médio) e o Programa Novo Futuro (que é exclusivo do estado de Goiás, que tem a função de fomentar toda a estrutura para implantação das escolas de tempo integral de Ensino Médio).

3.1 Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro – ProEMI/JF

O ProEMI/JF tem a função de fortalecer as propostas curriculares em todas as escolas de Ensino Médio a fim de oferecer e garantir formação integral aos estudantes com ações inovadoras. O programa foi instituído pela portaria n.º 971/2009. É um programa do governo federal em convênio com os Estados e com o Distrito Federal.

A sua implantação no Estado de Goiás teve início no ano de 2012. Hoje, todas as escolas de Ensino Médio de Goiás, ou seja, as 603 escolas de Ensino Médio da rede estadual, participam do programa.

O Programa tem como base a capacitação do grupo gestor e de integrantes da própria comunidade escolar para a criação de um plano de ação que deverá ser executado. Todas as escolas participantes recebem recursos Federais através do PDDE/ProEMI para sua elaboração, implantação, monitoramento e avaliação de um plano de três anos, com autonomia na escolha das estratégias mais adequadas e na destinação dos recursos, que devem ser utilizados segundo alguns critérios:

- 3) Mínimo de 20% em incentivos aos professores (capacitação, fundo de apoio, premiação, etc.);
- 4) Mínimo de 20% em incentivos para os alunos (monitoria, fundo de apoio, material didático, manutenção de equipamentos, etc.);
- 5) Máximo de 40% em melhorias da infraestrutura (pequenas reformas, aquisição e manutenção de equipamentos, etc.).

Isto é, de acordo com o discurso oficial, mas que, na verdade, tem claro objetivo de dar resultado nas avaliações externas, pois a maioria dos recursos são previamente determinados pelas equipes da Superintendência de Ensino Médio da SEDUCE/GO e são supervisionados pelas Subsecretarias Regionais de Ensino. Vale destacar que os recursos chegam diretamente às escolas, ajudando muito na manutenção e aquisição de equipamentos; mas, mesmo assim, existe uma forte pressão nos gestores para direcionar os recursos para melhorar os índices de aprovação, além de



melhorar as avaliações externas e reduzir a evasão. Fica claro que o real objetivo do programa é melhorar as notas do IDEB. Em Goiás este programa é desenvolvido em parceria com a fundação Unibanco; ou seja, com uma empresa privada, com fins economicistas, voltados para o mercado de trabalho.

3.2 Programa Novo Futuro

O programa Novo Futuro foi criado pela SEDUCE/GO exclusivamente para implantar as escolas de tempo integral no Ensino Médio, que em Goiás foram denominados de Centros de Ensino Médio de Período Integral – CEPI. Esse programa visa a ampliação do tempo escolar com qualidade para atender os estudantes do Ensino Médio na perspectiva da formação para a cidadania, solidariedade e qualificação para o trabalho em acordo com a LDB n.º 9394/1996. Os CEPIS foram criados pela estadual Lei 17.920/2012.

As escolas do programa Novo Futuro iniciam suas aulas às 7h30, possuem três refeições diárias e terminam suas atividades às 17 h, perfazendo um total de 45 aulas semanais, mesclando um currículo inédito em Goiás, constituído por um núcleo básico e um núcleo diversificado. O programa tem por função principal estruturar os CEPIS e garantir a implantação e funcionamento dos mesmos. No ano de 2013, foram criados 15 CEPIS em Goiás, sendo 08 em Goiânia e os outros 07 no interior do estado. Em 2014, houve um aumento no número de CEPIS para 22, mas em Goiânia um CEPI fechou. Em 2017, foram criados mais 22 CEPIS, sendo 04 em Goiânia e os demais no interior do estado, assim temos um total de 41 CEPIS em Goiás.

Outro ponto importante a ser esclarecido é que estes CEPIS de Goiás seguem todas as orientações pedagógicas e administrativas do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE Brasil de Pernambuco, com preceitos e princípios de empresas privadas. No discurso oficial é uma empresa sem fins lucrativos que tem a missão de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público, na formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva.

Considerações Finais

A reforma do Ensino Médio Lei n.º 13.415/2017 não representa avanço, pelo contrário, ela traz ameaças e retrocessos, com destaque para a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional, notório saber, e a organização curricular que tem novamente o discurso da qualidade, mas que traz em seu sentido um reducionismo do currículo. Outro ponto contraditório apresentado pela Lei é a implantação das Escolas de Tempo Integral, em que o governo propõe um apoio administrativo e financeiro por dez anos e com recursos menores do que são gastos atualmente nas



escolas. Além de propor uma parceria com empresas e empresários, de modo que a gestão será compartilhada, mas os fundos serão totalmente públicos.

O governo de Goiás, implementa os CEPIS com os seguintes objetivos: garantir ao aluno não só o direito de aprofundamento e de acompanhamento em seus estudos, como também a vivência de atividades contextualizadas e interdisciplinares, oportunizando o tempo escolar ampliado, para o refinamento das habilidades e competências. Verifica-se, nos estudos e pesquisas até o momento, que nos CEPIS, não há mudança impactante na estrutura pedagógica, administrativa e na infraestrutura. Existem as mesmas práticas adotadas nas escolas de ensino regular, com dinâmicas diferentes e acréscimo de algumas disciplinas e aumento da permanência do aluno na escola. Estes elementos atrelados não são capazes de alterar profundamente as relações preestabelecidas no ambiente escolar.

Assim, para que efetivamente as Escolas de Tempo Integral com educação integral cumpram sua finalidade, compete ao Estado efetivar políticas públicas que tenham como concepção de Educação Integral a formação integral do sujeito na perspectiva onnilateral, e que essas escolas desenvolvam ações político-pedagógicas para que, de fato, elas sejam instrumentos de transformação social, que formem cidadãos críticos quanto ao modo de pensar, agir, sentir e atuar.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - **Censo Escolar da Educação Básica 2013**, Brasília - DF, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CEB n.º 3**, de junho de 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>.

_____. **Lei N.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. **Para a onde caminham os CIEPS?** Uma análise após 15 anos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em 25 de Junho de 2016.

COELHO, Lígia Marta C. C. **Escola Pública de Horário Integral**. Revista Presença Pedagógica, maio /1997.

_____; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, L. F. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Campinas: CEDES. *II Seminário de Educação Brasileira*, 2011.

FERRETTI, Celso João; Vianna Cláudia Pereira; Souza Denise Trento de. **Escola Pública em Tempo Integral: O PROFIC na Rede Estadual de São Paulo**. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.º 76, fev./1991. p.5-17.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**, São Paulo, Editora Olho d'Água, 1995.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás T. **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. **Programa Novo Futuro**. Disponível em <<http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias/GerenciasdeEnsino/Programa-NovoFuturo.aspx>>. Acesso em 02 de Maio de 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. **Programa Ensino Médio Inovador / Projeto Jovem de Futuro – ProEMI/JF**. Disponível em: <[http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias/GerenciasEnsino/Programa-Ensino MédioInovador.aspx](http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias/GerenciasEnsino/Programa-Ensino%20M%C3%A9dioInovador.aspx)>. Acesso em 02 de Maio de 2017.

_____. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei 17.920 de Criação dos Centros de Ensino em Período Integral, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm>. Acesso em: 02 de Maio de 2017.

GONÇALVES, Antonio Sérgio e PETRIS, Liliane. **Escola de Tempo Integral - A construção de uma proposta**, 2006. Acesso em 13 de Agosto de 2017. Disponível em: <http://www.nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf>.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral, n.º 2, São Paulo: Cenpec, 2006.

ICE Brasil. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/Goias>>. Acesso em 04 de Abril de 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. CADERNOS DE PESQUISA, v.46, n.159 p. 38 – 62. Jan/mar. 2016.

LIMONTA, Sandra Valéria & SANTOS, Livia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria; BRANDÃO, André Alcântara; FREITAS, Vilmar Luiz de; SANTOS, Luciane Martins dos. (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 39-70.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MOTA, Silvia Maria Coelho. **Escola de tempo integral: da concepção à prática**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico1/escolade tempoint.pdf>. Acesso em 05 de Maio de 2017.

PARO, V. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo:Cortez, 1988.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

SILVA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Travessias**. 1. ed. Campinas SP: Mercado de Letras, 2013. v. 1000. 200p.

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey**. In: Dewey, John. Vida e Educação. Tradução Henry Suzzallo, 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.



GT 03 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A IMPORTÂNCIA DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO FATOR DE RUPTURA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COM VIÉS TECNICISTAS

Rennan Pereira Queiroz

rennan.provi@gmail.com

Universidade Salgado de Oliveira - Brasil

Resumo

Diante as diversas modalidades de ensino superior presentes na atual sociedade capitalista contemporânea, o ensino tecnicista ganha destaque por meio das suas características de ensino de curta duração, objetivando apenas a inserção de mão de obra qualificada no mercado de trabalho que se torna cada vez mais competitivo. Diante desse cenário, a qualidade de ensino dessas instituições tende a perder seu nível qualitativo. Assim, este artigo tem como objetivo, por meio de referencial teórico bibliográfico, demonstrar a importância do debate crítico-reflexivo, utilizando como ferramenta a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx em instituições de ensino superior sob o viés tecnicista. Seguindo essa abordagem, em primeiro momento será exposto o papel das instituições de ensino superior tecnicistas, seus aspectos contemporâneos e seu papel na sociedade capitalista, tendo como base teórica diversos pesquisadores e escritores da área. Em segundo momento, será abordada a estrutura da visão materialista histórica de Marx, sendo fundamental no processo de ruptura social e a importância deste debate dentro das instituições de ensino superior. Como resultado desta pesquisa, foi possível observar os impactos e projeções sociais dos educandos que estão habituados a debates de cunho crítico-reflexivos dentro da sociedade contemporânea na qual estão inseridos.

Palavras-Chave: Educação; Materialismo Histórico; Tecnicismo.

Introdução

Perante as imposições que o mercado de trabalho impõe aos indivíduos de forma cada vez mais exigente às instituições de ensino, reivindicando mão de obra especializada, surge a necessidade de se discutir as práticas educacionais presentes em sistemas de ensino que visam apenas a formação de mão de obra especializada, em prazos cada vez mais curtos. Assim sendo, Marx mostra-se como principal personagem para contribuir na discussão, na qual visa a emancipação crítico-social do indivíduo por meio dessas instituições de ensino (SAVIANI, 2011). Utilizando uma das suas principais ferramentas de análise da realidade, o Materialismo Histórico Dialético, será possível dar maior autonomia ao indivíduo para que ele próprio possa analisar seu respectivo contexto, no qual ele faz parte e de forma consciente, tornar-se o agente de ruptura desse meio.

Portanto, no primeiro momento será abordado de forma sintética, considerações do ensino superior tecnicista, utilizando-se de fundamentos teóricos Dermeval Saviani (2008); os conceitos de dialética, em Marx (2001) e Novelli e Pires (1996); as concepções das produções sociais alienada de acordo com Sarup (1980); os vínculos entre sujeito e objeto por meio das análises de Gramsci (1991); por fim, como, dentro das novas tendências educacionais, o



Materialismo Histórico Dialético contribui para a emancipação social e crítica do indivíduo, por meio novamente de Saviani (2011).

Desse modo, analisar-se-á, sob a perspectiva marxista, a centralidade dos processos educacionais voltados às práticas tecnicistas, sendo utilizada no processo de trabalho e movimento das classes sociais, no entendimento da sociabilidade já na vertente capitalista dominante e de cunho liberal.

Esta análise foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica sistematizada, utilizando os descritores Educação, Materialismo Histórico Dialético, Transdisciplinaridade e Tecnicismo, onde foram consultadas diversas literaturas oportunas ao objetivo deste estudo como livros, publicações eletrônicas, revistas e artigos científicos.

Desse modo, este estudo expõe a necessidade educacional de debates com propostas de análises de realidade em instituições de ensino superior que possuem o viés tecnicista, utilizando o Materialismo Histórico Dialético (também conhecido como Dialética Marxista) como fator decisivo e emancipador no processo de construção de conhecimento. Assim, essa averiguação objetiva, por intermédio do referencial teórico bibliográfico, apresentar a importância da utilização da Dialética Marxista no contexto do ensino superior de cursos Tecnólogos, como fator de ruptura emancipadora, gerando assim, indivíduos com maior senso crítico-reflexivo para a sociedade contemporânea.

Contextualização do ensino superior tecnicista no Brasil e seu papel diante da sociedade contemporânea

Considerando as diversas necessidades da sociedade contemporânea, o ensino superior se adequou a elas e desse modo foi possível perceber diversas modalidades de ensino superior. Dentro dessa pluralidade, há o ensino tecnicista. Nesta modalidade, pode-se observar diversas características como a reorganização do sistema educativo, que pretende torná-lo objetivo e operacional com destaque para a sistematização coerente dos meios, fazendo uso do docente e o aluno em posição secundária, na qual o propósito final é o “aprender a fazer”, impossibilitando assim, dentro de todo o conjunto social, o marginalizado incompetente e improdutivo (SAVIANI, 2008).

Seguindo algumas inclinações político-econômicas que são permanentes na sociedade brasileira, essa nova política educacional que surge após as formulações de diretrizes e estratégias, entre os anos de 1980 e 1990 e que serve para interesses privados em práticas de relações



internacionais, sugere uma educação que atenda apenas a produção de mão de obra especializada (SILVA, 2002). Também é possível observar que há a função de introdução no mercado de trabalho, atendendo a pluralidade de necessidades do setor produtivo, tanto no âmbito interno como no externo, como resultado desse acordo mercadológico pré-determinado (FRIGOTTO, 1999).

Essa esfera acadêmica que é caracterizada por sua formação tradicional de ensino, na qual ao aluno é imposto um comportamento simbolicamente semelhante a de um recipiente, onde o professor atua como um depositador de conhecimento, que ele supostamente detém e utiliza da educação como instrumento de equalização social, assim sendo de resgate ou até mesmo superação da suposta "marginalidade" (SAVIANI, 2008).

Essa tendência tecnicista também está embasada em alguns princípios primordiais, dentre os quais o aluno atua como um expectador frente à realidade objetiva, onde acontecem as modificações dos comportamentos, sendo eles observáveis ou até mesmo mensuráveis, como foi observado por Behrens (2005). Outra característica inerente a esse sistema é a constante dos componentes servindo como estímulos e reforços, que exigem dos alunos respostas rápidas e decoradas, com o objetivo de conseguir o devido reconhecimento de sua capacidade absoluta de retenção de aprendizagem, sendo testificada por meio de notas no final desse processo. Assim, reitera Saviani: A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 1995. p.23).

Como foi possível observar por meio das conclusões de Saviani (1995), todo o processo de ensino tecnicista possui características semelhantes ao ensino tradicional, que é possível ser observado em na história nacional, onde o resultado dessa prática gera apenas alunos condicionados às imposições do sistema capitalista e que não possuem o menor senso crítico, recebendo exigências sem reagir a elas.

As origens do materialismo histórico dialético

Antes de debatermos os parâmetros de interpretação da realidade e suas colaborações tanto para o processo educacional, quanto para a emancipação social, é preciso situar as relações do indivíduo-objeto dentro do processo histórico. Compreender todos os aspectos das relações entre sujeito e objeto é entender como o ser humano se relaciona com a natureza, com as coisas e a vida



(Gramsci, 1991; Oizemann, 1973). Esse dilema presente em todas as ciências pode ser interpretado de diversas formas e abordagens. O Materialismo Histórico Dialético encontra-se nesse meio.

A dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes dos questionamentos de Marx. Nas suas primeiras versões, a dialética foi entendida como a arte do diálogo, ou seja, a arte de conversar, ainda na Grécia antiga. Sócrates, por exemplo, emprega essa noção para desenvolver grande parte da sua filosofia. Neste caso, a verdade é o resultado pela relação do diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias, mas que até aqui, ocorre sob o princípio de identidade, entre os semelhantes. Não obstante, tal disposição foi antecedido por uma visão distinta presente principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu entre 530 a 428 a.C. Para Heráclito, o diálogo existe somente entre os diferentes. Essa diferença é, segundo ele, a constituidora da contrariedade e do conflito. Ou seja, não é a concórdia que conduz o diálogo, mas sim a divergência, isto é, a exacerbação do conflito (NOVELLI e PIRES, 1996). Desde então, já era possível afirmar que a lógica presente na dialética é uma compreensão da realidade, como essencialmente baseada na contradição e em constante transformação (DURANT, 1996), em contrapartida à lógica formal e estática, que não aceita a contradição (KONDER, 1981).

Outro filósofo que contribuiu para a estrutura da dialética foi Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que, por meio das afirmações feitas por Immanuel Kant acerca da dialética, demonstrou que o processo de contradição não era apenas uma categoria primordial na consciência do sujeito do conhecimento como era também um princípio básico não passível de anulação nem na consciência do indivíduo nem na realidade objetiva. Desse modo, Hegel sustentava que o questionamento fundamental da filosofia era a questão do próprio Ser, e não a do conhecimento (Konder, 1981). Alguns dos pontos que Hegel, se assemelhava à Kant nas suas considerações, foi o ponto essencial do reconhecimento de que o sujeito humano é essencialmente ativo e por essa situação está sempre modificando sua realidade. Grande parte da obscuridade presente nos argumentos de Hegel, se dá ao fato dele ser um *idealista*. Desse modo, Hegel impunha que os movimentos da realidade material à lógica de um conceito que ele próprio denominava Ideia Absoluta; e este conceito era um princípio descrito inevitavelmente de maneira opaca, e relacionado de maneira bastante vaga.

Diante desse processo, Marx concorda com as propostas de Hegel, de que o trabalho era o agente que projetava o desenvolvimento humano, e não obstante, criticou a concepção parcial hegeliana do trabalho, sustentando que Hegel dava muita importância ao trabalho intelectual e negligenciava a importância do trabalho físico, material (Konder, 1981). Diante desse embate



intelectual entre idealismo hegeliano e o materialismo marxista, o próprio Marx conseguiu de forma mais radical, “diluir” todo conceito de natureza humana. Segundo ele, o homem possui um corpo, uma dimensão concreta natural e que dessa forma modifica sua realidade de maneira material, diferente do que pregava Hegel e sua maneira, por meio das ideias. Assim, esse movimento autotransformador da natureza humana, segundo Marx, é um movimento material que engloba não só as diversas formas de trabalho e a organização prática da vida, mas também suas percepções acerca da existência. Assim escreve Marx:

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias (MARX, 1978).

Ou seja, no contato e na transformação da natureza para satisfazer suas necessidades, o homem ao desenvolver os sentidos humanos, desenvolve a própria humanidade. Assim essa dialética que surge dos questionamentos de Marx, manifesta-se como uma tentativa de resolução da dicotomia, da segregação entre o sujeito e o objeto.

A dialética marxista como instrumento de ensino em instituições de ensino superior tecnicista

De acordo com Sarup (1980), pode-se propor que, como expressão de produção social alienada entre as relações sociais no capitalismo, a educação é posta como uma "coisa". Para o Capital, a Educação é uma mercadoria necessária para a força de trabalho. Ainda segundo o autor, a educação neste viés é transformada em um fetiche e assim, ela se torna reificada, como uma coisa imóvel para a realidade objetiva, passa a ser admissível como um poder acima dos indivíduos, impossibilitando assim, qualquer tentativa para sua transformação.

Esta linha de pensamento acerca da formação do "cidadão produtivo" (FRIGOTTO & FRANCO, 2006), da educação voltada apenas para a empregabilidade e principalmente da referência fundamental no mercado, se põe enquanto elemento discursivo do ponto de vista pragmático, ao mesmo tempo que o homem altamente desenvolvido é utilizado como principal referência para um sistema pedagógico estruturado no conceito de práxis.



Em relação ao processo de aprendizagem, Abreu e Masetto (1996) classificam a aprendizagem em três níveis - cognitivo, de mudança de valores e atitudes, e de habilidades-, apontando que o docente lida todo o tempo não só com os processos cognitivos de aprendizagem dos alunos, mas também todos seus aspectos referentes às atitudes e às habilidades. Estes autores ainda afirmam que a conjuntura dessas três categorias resulta em quatro diferentes tendências de aprendizagem, com suas respectivas conclusões individuais aos motivos do aprendizado, que irão refletir na prática cotidiana da sala de aula. São elas: a Prerrogativa do desenvolvimento mental (dentro das características cognitivas); a Prerrogativa do desenvolvimento do indivíduo singular e como um todo (nas esferas cognitiva, afetiva e social); a Prerrogativa do desenvolvimento das relações sociais e por fim, a Prerrogativa do desenvolvimento da capacidade de decidir, de assumir responsabilidades sejam elas sociais ou políticas.

Sintetizando o pensamento dos autores, o processo de aprendizagem não é o mesmo de ensinar, já que o aprendizado é um processo que acontece principalmente com o aluno, na qual ele se torna agente essencial neste processo. Já o docente, seja ele no ensino fundamental ou superior, deve ter consciência de todo este sistema e seu papel como o de facilitador das etapas de aprendizagem de seus alunos.

Neste contexto, segundo Marx (2001), com a transformação da educação em mercadoria, há um ganho de atributos em um produto, ou seja, a educação deixa de ser uma relação entre pessoas e assume forma de relação social entre produtos do trabalho. Desse modo, a avaliação de Marx pode sim ser aplicada ao cotidiano, onde cada dia a sociedade capitalista exige mão de obra especializada e descartável, cada vez mais rápida. Extingue-se assim, toda a subjetividade do indivíduo reduzindo-o à apenas uma ferramenta de produção.

Há uma discussão segundo Saviani (2011), acerca da necessidade do professor brasileiro, quebrar a barreira do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua aplicação educativa, direcionando para o método Materialista Histórico Dialético como ferramenta desta prática e explica que para isso, a superação da esfera do acórdão educacional, por meio do conhecimento da realidade empírica educacional, por meio da reflexão teórica, seja ela movimento do pensamento ou abstrações reflexivas, para o estágio da consciência filosófica. Sobre toda esta questão, Saviani ainda escreve:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma **MARÍLIA FREITAS CAMPOS PIRES** 88 Interface — Comunic, Saúde, Educ 1 lógica abstrata). Por aí, pode-se



compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (Saviani, 2011; p.11)

Dessa forma, utilizar o processo dialético do materialismo histórico, é fundamental para a ruptura desse senso comum que também é imposto aos alunos e professores dentro das instituições de ensino, dificultando assim, a formação de consciência crítica.

Dentro desse processo de ensino e aprendizagem, o Materialismo Histórico assume um papel importante devido a sua funcionalidade de análise de realidade. Esta ferramenta de investigação, surge de uma síntese filosófica desenvolvida por Marx, a partir de três tradições teóricas existentes naquele período: a Economia Política Inglesa, desenvolvida por Smith no século XVII; a Política Francesa, ou também conhecida como Comuna de Paris ou ainda, Iluminismo Francês no século XVIII e a Filosofia Alemã, tendo como Hegel, seu maior expoente do século XVII. Além de elaborar um breviário destas três vertentes, Marx reformulou os conceitos de "Estado", "valor", "classes sociais", "dialética", entre diversas outras denominações (MARX, 2004). Este método Dialético Materialista de Marx, investiga o movimento dos contrários, ou seja, para cada tese, há uma negação (antítese), na qual gera uma síntese. Esta síntese não é simplesmente o acréscimo dos dois momentos anteriores dentro da dialética, mas sim um novo resultado, uma nova tese, que por sua vez também estará sob negação (MARX, 2004).

Para Gramsci (2001), todo homem fora do exercício profissional pode ser um "filósofo", um homem de bom gosto, um artista, pois o mesmo exerce atividade intelectual, também contribui na concepção de mundo, possui uma conduta moral consciente, que também pode contribuir para uma mudança na concepção de mundo, e assim, determinar novas maneiras de pensar. Com isso, segundo ele: "Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*" (Gramsci, 2001, p.53).

Por meio de influências dessas obras, foi desenvolvido uma crítica acerca do sistema de ensino tecnicista, evidenciando seu caráter reprodutivista, ou seja, a função da representação das relações sociais de produção. Para Saviani (2011), ele denomina essa corrente de crítico-reprodutivista, porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que considera os determinantes sociais da educação em conflito às teorias não-críticas, que



acreditam ter a educação a função de determinar as interações sociais, desfrutando de uma autonomia plena em relação à estrutura social. Desse modo, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer um que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital.

Dentro de todo esse método de ensino, não se pode transferir a responsabilidade por alguns fracassos no processo de ensino e aprendizagem apenas para os professores, negligenciando o fato de que eles também são vítimas de uma conjuntura social opressora e injusta. Isso não pode, porém, impedir-nos de analisar que sua condição de vítima nesse processo se apresenta também, embora não unicamente, pela geração de sua incompetência profissional. Ao criticarmos toda essa política educacional vigente pelas distorções resultantes de seu emaranhamento aos interesses capitalistas dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos docentes (SAVIANI, 2011).

Desse modo, é de suma importância a total consciência do docente nesse processo de construção de conhecimento. Esta autonomia que deve ser uma constante pelo docente, é resultado de um longo processo de debates e pesquisas, que visam o despertar crítico do aluno. Dentro das instituições de ensino tecnicista, onde a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada, um terceiro elemento precisa ser inserido, para a ruptura desse processo de mercadológico de produção de mão-de-obra. Essa terceira categoria, podemos chamar de categoria de mediação (SAVIANI, 2007), na qual este autor aborda essa etapa por meio de três momentos que ele as intitula como Problematização, Instrumentação e Catarse. Saviani (2007) também demonstra que o processo pedagógico, dá-se na construção do conhecimento, na qual se passa da síntese à síntese pela mediação da análise. Resumindo, passa-se do empírico ao concreto, por meio da mediação do abstrato.

Desse modo, os conteúdos históricos sempre serão de grande relevância e, de certo modo, determinantes, já que é pelos caminhos daqueles que apreende a perspectiva histórica, o modo de colocar-se historicamente. Dessa maneira, considerando também a divisão de conhecimento que existe bem como nas instituições tecnicistas, de certo modo, ao processo analítico, é necessário levar em consideração a questão da síntese, ou seja, a articulação das disciplinas, sob a ótica de uma totalidade, o que acaba envolvendo a questão de se determinar mais especificamente em que esfera as disciplinas são necessárias e em que esfera são resultantes de uma estrutura social centrada na segregação do trabalho.



Considerações finais

Todo esse processo de ensino e aprendizagem em que às vezes pode-se interpretar como um movimento contraditório entre humanização/alienação, interessa muito aos indivíduos que participam desse processo de produção de conhecimento. O processo de educação tecnicista estará, em todas suas esferas, "a serviço" da humanização ou da alienação social? Esta pergunta poderá ser respondida por quem participa de um processo educacional tecnicista que visa a autonomia do indivíduo, por meio de diversas formas de aprendizagem, dentre elas o materialismo histórico dialético. Neste sentido, podemos encarar que a razão da educação é: "...o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é gerada história e coletivamente pela conjuntura dos homens". (SAVIANI, 2011).

Diante do atual cenário mercantilista no qual a sociedade contemporânea se encontra, as instituições de ensino superior com o viés tecnicistas, ganham a cada dia mais destaque no grupo de indivíduos que buscam sua ascensão profissional de maneira mais rápida. Desse modo, devemos tomar consciência de que nesse processo de construção de conhecimento, as discussões com propostas crítico-reflexivas são deixadas de lado, resultando assim para a sociedade indivíduos com baixo poder cognitivo acerca do senso crítico.

Sendo assim, é de suma importância a utilização de ferramentas e processos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento analítico dos indivíduos dentro das Instituições Tecnológicas. Nesse contexto, o Materialismo Histórico Dialético de Marx se encaixa perfeitamente, como um desses processos de construção de conhecimento, onde possibilitará ao indivíduo sua própria emancipação social consciente, deixando de ser apenas mais uma peça descartável dentro de um sistema capitalista.

Referências bibliográficas

- ABREU, M.C. e MASETTO, M. T. O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos. São Paulo: MG Ed. Associados, 1996.
- BEHRENS, M. O Paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- DURANT, W. História da Filosofia. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores.)
- FRIGOTTO, G.. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, P. e Silva, T. (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 7ª ed. Petrópolis: Vozes 1999.
- FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C. A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.
- GRAMSCI, A. A concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- _____. Cadernos do Cárcere. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Vol.2, 2ª edição, 2001.
- KONDER, L. O que é dialética. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

MARX, K.; ENGELS, F. Crítica da educação e do ensino. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes, 1978.

MARX, K. Manuscritos econômicos - filosóficos. São Paulo, Martin Claret. 2004.

MARX, K. O Capital Livro I – Vol. 1. 17ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

NOVELLI, P. G. A., PIRES, M.F.C. A dialética na sala de aula. Botucatu: UNESP, 1996. (Mimeog.)

OIZERMAN, T. Problemas de História da Filosofia. Lisboa: Livros Horizonte, 1973.

SARUP, M. Marxismo e educação. Rio de Janeiro, RJ, Zahar Editores, 1980.

SAVIANI, D.: Escola e democracia. Campinas, São Paulo: autores associados, 1995. (coleção polêmicas do nosso tempo; vol.5).

_____. Escola e democracia - Comemorativa. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. Escola e democracia. 39. ed. Campinas, Autores Associados, 2007.

_____. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. A. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.



GT 3 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

OS EXCLUÍDOS DE MATRICULAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL GOIANA 1830-1930.

Ricardo Ribeiro de Abreu

IFGOIANO

ricardoribeiroprofessor@gmail.com

Cristiane Maria Ribeiro

IFGOIANO

cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

Resumo

A finalidade desse trabalho foi identificar quais os grupos além dos escravizados eram impedidos de matricularem-se nas escolas públicas goianas no século XIX e início do século XX, ele é resultado de um trabalho mais amplo que objetivou analisar a educação da população negra em Goiás no referido período. Para tanto fez-se uso de pressupostos teóricos e metodológicos presentes na História Cultural que permitem compreender que a história pode ser construída não apenas pelo que foi dito, mas também por aquilo que foi silenciado pelas fontes. Essa perspectiva de análise tornou-se interessante para construção da pesquisa, por, entender que para alcançar alguns dos objetivos elucidados é necessário lidar com os silêncios impostos por algumas fontes de pesquisa, uma vez que elas são testemunhos da elite intelectual e política do período. O trabalho consistiu na análise das leis regulamentos e programas de ensino que vigoraram em Goiás no período de 1835 a 1930 e que institucionalizavam a exclusão de alguns grupos, não eram aceitos os que sofriam de moléstias contagiosas, repulsivas, graves ou incuráveis, os que não fossem vacinados, os incapazes físicos e moralmente, os que possuíssem defeitos físicos repugnantes e os imbecis. Ficou nítido nos estudos e pesquisas que desde o surgimento da escola pública em Goiás em 1835 que essa mesma foi consolidada em um processo de extrema exclusão e que esse mesmo processo era oficializado na legislação educacional de ensino.

Introdução.

O intuito de buscar pistas da inserção da população negra no sistema de ensino em Goiás no final do século XIX e início do século XX, mostrou que a produção acadêmica em história da educação de Goiás é carente de abordagens que considere a população negra.

A justificativa para a ausência do negro na história da educação em Goiás pode ser buscada na própria incipiência dos estudos que abrangem a história da educação. Valdez e Barra (2012), ao realizarem o quadro de temáticas sobre as pesquisas da região, perceberam prioridades e lacunas.

Notamos a ausência de temáticas relacionadas à educação de crianças pequenas, aos trabalhos sobre jardim de infância, creches, orfanatos e outros. Também não houve trabalhos direcionados à educação indígena na região, local em que historicamente habitavam vários povos indígenas e propostas de instituições educativas para crianças, como catequese, escola de navegação e outros. Outra ausência se refere a investigações, cuja prioridade temática abarcaria instituições educativas de caráter assistencial (públicas e religiosas): abrigos, colônias orfanológicas, asilos para órfãos, etc. Estudos que focam o ensino da educação física, ginástica e higienização também não foram encontrados. Desconhecemos ainda estudos sobre a Escola Régia, pesquisas referentes aos intelectuais



goianos em diferentes períodos históricos e trabalhos que investigam a educação nos movimentos sociais. (VALDEZ; BARRA, 2012, p. 21).

Seguindo o mesmo princípio de esboça as dificuldades em se construir análises históricas sobre a educação de Goiás é Pinto (2013, p. 134) ao apontar que os indícios são frágeis ou inexistentes, são raros os relatos memorialísticos, são escassos os documentos do cotidiano escolar arquivados ou museologizados nas instituições de guarda e preservação da memória goiana. Também são inexistentes arquivos, acervos, museus escolares, centros de memória da educação e da escola. Soma-se a isso o descarte de documentos e objetos por ocasião das reformas de prédios escolares ou quando da renovação do mobiliário e, ainda, a apropriação privada de documentos e acervos escolares Pinto (2013, p. 134). Tudo isso dificulta o trabalho do pesquisador.

Em razão dessa configuração, torna-se dolorosamente difícil a tarefa do historiador da educação que se dispõe à tarefa de escrever a história da educação em Goiás, em particular, da escola primária que ali surgiu e se consolidou. As dores da tarefa podem ser nomeadas pelo que exigem dos pesquisadores: paciência e perseverança para encontrar fontes dispersas e mal conservadas e para confrontar as instalações quase sempre precárias das instituições de guarda e preservação; coragem, quando se percebe que aquilo que as fontes informam contradiz verdades consolidadas; argumentação, capaz de convencer àqueles que, guardando a memória da escola goiana em seus velhos baús, não se mostram dispostos a cedê-las aos pesquisadores; lucidez, discernimento e rigor intelectual, para escapar do borramento das fontes e construir dispositivos de leitura que possam tomá-las em sua inteireza. (PINTO 2013, p. 135).

Além desses fatores podemos citar a própria inexistência de tradição nos estudos sobre o negro em Goiás. Cabrera (2006, p. 180) fala que, especialmente nesse estado, há um vazio na temática sobre as culturas negras.

O negro, como sujeito da história, está ausente ainda dos estudos sobre a escravidão, que focalizam, principalmente, o dado massivo. Nas obras de Martiniano J. Silva Sombra dos quilombos (1974) e Quilombos do Brasil Central, (2003), há uma tentativa de mostrar alguns traços da vida cotidiana, mas esses ficaram sem conexão, como elementos dispersos. Brandão, em Peões, pretos e congos (1976), ressalta a identidade étnica dos camponeses minifundiários em Goiás, porém permanece dentro do grande tema social sobre o campesinato goiano e suas relações com o avanço do capitalismo na região. Outro estudo do autor, A festa do santo preto (1985), é uma descrição, nos limites do folclore, da festa da gangada de Catalão. (CABRERA, 2006, p. 180).

Similarmente Valdez e Barra (2012) identificam essa marginalidade de temas, pois localizaram somente uma dissertação de mestrado que aborda estudos sobre a educação das crianças negras em Goiás, o trabalho de Fernanda Franco Rocha intitulado *Cultura e educação de crianças negras em Goiás: (1871-1889)*. Nele a autora, demarcando como período histórico a regulamentação da lei do ventre livre em 1871 até a proclamação da República em 1889, procurou compreender como foi a inserção da criança negra (do nascimento aos quatorze anos) na escola. A autora afirma ter utilizado como fontes manuscritos e impressos de arquivos, relatórios, pareceres e leis do período pesquisado. Os dados da pesquisa mostram que o regulamento do ensino primário e



secundário da instrução pública em Goiás, elaborado em 1884, proibia a matrícula dos escravos e que, após a lei do ventre livre, houve omissão das autoridades com a educação da população negra, pois constam apenas dois estabelecimentos que foram criados para atender às crianças negras: a Colônia Orfanológica Blasiana e a Companhia de Aprendizes Militares. A autora sugere que apenas umas quinze crianças negras foram atendidas pelo primeiro estabelecimento e no o segundo, consta apenas um único registro. A autora conclui que a educação oferecida se destinava à formação de mão de obra, assentada no ensino agrário e na formação militar, respectivamente.

Exclusão oficializada.

A trajetória da educação da população negra Goiana foi objeto de estudo da pesquisa “Escolarização da população negra Goiana 1888- 1930” cujo foco principal era compreender como se deu a incorporação da população negra ao sistema de ensino goiano e identificar a política educacional destinada a esta população. O período escolhido para a análise considerou elementos como a abolição da escravidão, a organização de um sistema nacional de educação, a circulação das ideias liberais no Brasil, o movimento escolanovista e também ascensão das ideias racistas na Europa e a sua circulação no Brasil. Num primeiro momento perseguimos a legislação educacional goiana do século XIX e início do século XX para evidenciar como foi o processo de inserção da população negra goiana ao sistema de ensino.

Por conseguinte buscamos na legislação educacional do período “indícios”, “rastros” do projeto educacional para a população negra, as leis analisadas fazem parte do CD Documentos de história da Educação de Goiás de Valdeniza Maria Lopes da Barra, ele foi um produto da pesquisa “projeto Educacional da Sociedade Goiano do século XIX e consta com 3.119 páginas de documentos oriundos dos seguintes arquivos: Instituto Histórico de Goiás (AHE-GO); Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC); Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG); Gabinete Literário de Goiás (Cidade de Goiás). Nos detivemos especificamente na coleta de dados na série n.º 1 Legislação Educacional de Goiás (1830- 1930) no qual se encontra disposto todas a leis educacionais de Goiás.

Por outro enfoque durante a construção do relatório de pesquisa percebemos que não foram somente os escravizados que eram excluídos da frequência das aulas públicas em Goiás, ficava latente que não eram aceitas pessoas com moléstias contagiosas e as que não fossem vacinadas, sendo assim voltamos, às leis, regulamentos e programas de ensino do período de 1835 a 1930 com o intuito de confirmar essa hipótese. Os documentos analisados são apresentados na tabela abaixo.



Tabela 1-Leis regulamentos da instrução e programas de ensino de Goiás no período entre 1830-1930.³

Ano	Documento
1835	1.ª Lei de Instrução Goiana
1846	Lei de criação do Liceu
1856	Regulamento do Lyceu
1856	Regulamento de instrução Primária
1869	Regulamento da Instrução Primária
1884	Regulamento da Instrução Pública
1886	Regulamento da Catequese
1886	Regulamento da Instrução Pública
1887	Regulamento da Instrução Primária
1893	Regulamento da Instrução Primária
1900	Regulamento da Instrução Primária
1906	Regulamento do Liceu e Escola Normal
1918	Lei Ensino Primário de Goiás
1928	Regulamento e Programa do Jardim de Infância
1930	Regulamento do Ensino Primário
1930	Programa de Ensino Primário

ABREU, Ricardo Ribeiro³ (2017).

Os dados mostraram que o sistema educacional de Goiás nasceu sobre a égide da exclusão, isto fica claro na lei da instrução de 1835 proibia as pessoas escravizadas de frequentarem as escolas conforme o seu artigo 8.º “*Somente as pessoas livres podem frequentar as Escolas Públicas, ficando sujeitas aos seus Regulamentos*”.

Por conseguinte essa situação de exclusão de alguns grupos das escolas públicas vai ser recorrente em quase todo o século XIX, pois o regulamento da instrução de 1856 continuou proibindo a matrícula de escravos, dos que sofriam de moléstia contagiosa e os que não eram



vacinados, quando havia vacina no lugar. Situação que é reforçada no regulamento do Liceu de 1856 que artigo 7.º proibia a matrícula dos que padecessem de moléstias contagiosas.

Vale ressaltar que no regulamento de 1869, artigo 26” que não seriam admitidos nas escolas, os que sofriam de moléstia contagiosas, os escravos, os não vacinados, se no lugar onde funcionar a escola houver vacinador ou em lugar próximo, de modo que não fosse difícil a vacinação. Situação que permanece similar no regulamento de instrução de 1884.

“Nas escolas públicas não podem matricular-se, os menores de 7 anos e os maiores de 14, os que não tiverem sido vacinados contra varíola, e os escravos. (BRETAS1991, p.256).

Ao contrário disso o regulamento da instrução de 1886 no qual não aparece menção à proibição dos escravos de frequentarem as escolas, porém esse documento é revogado pelo presidente da província Luiz Silvério Alves Cruz que restabeleceu o regulamento de 1884. Em 1887, este mesmo presidente deu novo regulamento da instrução primária na província. Segundo ABREU (2015, p.274) entretanto, o 2º Vice-presidente Brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo, que assumiu a presidência provisoriamente em ato de 9 de setembro de 1887 (Goiás, 1887a), declarou sem efeito o Regulamento de 1887 e recolocou em vigor o Regulamento de 1886, não obstante Fulgêncio Firmino Simões (1887-1888), ao assumir a presidência da província em 20 de outubro de 1887, manteve o ato de 9 de setembro de 1887.

A nosso ver neste processo é importante reter que no regulamento de 1887 havia restrição de matrículas aos que sofriam de moléstias contagiosas, aos menores de 7 anos e maiores de 18, os que não tiveram sido vacinados e os escravos.

Posto isso em 1888 Fulgêncio Firmino Simões fez alterações no regulamento que acabara de restaurar segundo ABREU (2015, p. 275) destinando a educação pública a uma clientela específica.

A educação primária se destinava à população livre, e a secundária aos mais abastados da Província. O ensino elementar buscava preparar a população para as tarefas menos «rústicas», bem como inculcar nos alunos regras e costumes considerados «civilizados». Para a secundária o horizonte era outro: formar os futuros «cidadãos ativos» (uma elite política). Assim, a organização da instrução pública em Goiás tinha por objetivo, de um lado, forjar os «cidadãos ativos», e de outro, manter a distinção entre a população livre pobre e a «boa sociedade». (ABREU2015, p.276).

Por conseguinte o próximo regulamento da instrução a ser instituído é em 1893, vale observar que do ponto de vista histórico o Brasil já tinha abolido a escravidão e proclamado a república, então não havia mais a necessidade de ser proibido os escravos de frequentarem as escolas. Sobre a proibição dos negros libertos de estudarem nas escolas públicas goianas durante o



período escravagista não encontramos nenhuma disposição, o que coaduna com a pista seguida por Marin (2005, p. 32-35) ao postular que a legislação que regulamentava a instrução pública no período vedava a presença dos escravizados, mas deixando aberto o espaço para a educação dos/as negros/as libertos/as, e a partir de 1872 aos filhos livres de mulheres escravas – os ingênuos, para os quais, além das escolas públicas foram criadas instituições específicas como a colônia Blasiana.

Rocha (2007, p. 105) afirmou que exemplo disso era o regulamento de 1884 que reforça a proibição de matricularem-se nas escolas públicas os portadores de moléstias contagiosas, os menores de sete e os maiores de quatorze anos, os que não haviam sido vacinados contra varíola e, é claro, os escravos. Entretanto, nessa época, a Lei do Ventre Livre já estava em vigor, concedendo o direito à educação às crianças negras, no entanto o regulamento se omitia em relação ao direito à educação dessas crianças. Era notória a omissão dos governantes e também da sociedade frente a essa realidade.

Sobre esta questão Barros (2013, p. 124) esclarece:

Desse modo, no momento da promulgação da Lei do Ventre Livre, os ingênuos surgiram como uma categoria em separado, e as preocupações com sua educação também aparecem de forma singular. Contudo, à medida que o fim da escravidão avançou, o imperativo da substituição da mão de obra escravizada pela livre aumentou, fazendo crescer também a preocupação com as classes pobres e suas crianças. Enfatizou-se a necessidade de preparar os/as futuros/as trabalhadores/as, cidadãos/ãs, úteis a si próprios/as, a suas famílias e à pátria. A partir desse momento, as questões relacionadas aos ingênuos imbricaram-se com a da infância desvalida, e as relacionadas aos/às ex-escravizados/as com a da população pobre. As condutas desses grupos passaram a ser alvo das estratégias discursivas das elites intelectual e políticas brasileiras, e as formas de civilização da população e a institucionalização da instrução foram parte essencial desse processo. (BARROS 2013, p. 124).

De fato, foram criadas instituições com a finalidade de “educar” os ingênuos é o que esclarece Marin (2005, p. 33 – 35) que fala da criação pelo Estado de Goiás da Colônia Blasiana no município de Santa Luzia que no decorrer de sua existência (1881- 1895) acolheu um número estimado de entre dez e quinze filhos de escravas e a Companhia de Aprendizes Militares criada em 1876.

Essa instituição foi criada para abrigar filhos de escravas destinados ao Estado, conforme previa a Lei n.º 2.040. Bem como crianças pobres ou abandonadas. Na ótica dos governantes, essa medida resolvia duas questões importantes. A primeira seria a formação de um corpo permanente de soldados, solucionando o problema da falta de homens para os exércitos, através do recrutamento voluntário. A segunda era dar uma ocupação ao grande número de crianças pobres e abandonadas que vadiavam e aprendiam malandragens nas ruas da capital da Província. (MARIN 2005, p.37).

Infelizmente ficou claro que esta preocupação com a educação das crianças “libertas” como a lei do ventre livre ficou somente no plano da retórica Marin (2005), Rocha (2007); Barros



(2013). Este mesmo regulamento excluía de frequentar as escolas outros grupos, uma vez que desobrigava pais, tutores ou qualquer pessoas que tivessem sob sua guarda de matricular “os incapazes física ou moralmente, os indigentes, salvos se fossem auxiliados pelo fundo escolar” (art45).

É inegável que o regulamento da instrução de 1893 de acordo Bretas (1991, p.451) não trouxe grandes novidades sobre o que antes existia no Império, no entanto, pode-se, registrar como novidade: o restabelecimento do curso normal do liceu, fechado de 1886; a introdução da escola mista; a criação de um conselho literário, nos municípios; e a passagem da competência para criar, designar professores e manter escolas primárias do Estado para os municípios. Ele não traz nenhuma especificação quanto aos grupos que estão excluídos da matrícula.

Neste passo em 1900 o regulamento da instrução primária também tem um artigo que desobriga os responsáveis de matricular crianças “que sofrem moléstia contagiosa ou repugnante”. Situação que é reiterada no regulamento do Liceu e da Escola Normal de 1906 que deveria provar via documento “ter sido vacinado e não sofrer de moléstia contagiosa”.

Por tais razões o regulamento do Lyceu e da Escola Normal de 1906 artigo 20º para se matricular era necessário apresentar documentação de ter sido vacinado e não sofrer de moléstia contagiosa.

Em razão disso a reforma João Alves de Castro e Americano do Brasil em 1918 estava prevista a exclusão de alguns grupos os que não sofrem moléstia contagiosa e os que tivessem sido vacinados. Situação que permanece quase inalterada pelo regulamento de ensino do Jardim da infância de 1928 também se percebe a exclusão, uma vez que a matrícula é para crianças de 4 a 7 anos mediante prova de vacinação anti-variólica e de que não sofrem de nenhuma moléstia contagiosa ou repulsiva.

Neste passo o regulamento do Ensino primário de 1930 para se matricular no Jardim da infância ou no ensino complementar era necessário “atestado médico, que prove ter sido vacinado, não ter defeitos físicos repugnantes, não conviver com pessoas atacadas de moléstia contagiosa e não sofrer destas moléstias”. Já no artigo 110 determinava que não seriam matriculadas as crianças que “as que padecem de moléstia contagiosas ou repugnantes; as imbecis e as que por defeito orgânico não puderem receber instrução; as que não estiverem vacinadas, onde houver serviço médico escolar, ou facultativo, encarregado ou não do serviço.

Considerações finais.



Podemos concluir a partir das análises das fontes que a educação goiana no século XIX e início do século XX eram excludentes, suas leis, regulamentos e programas de ensino impediam a matrícula e a frequência de alguns grupos, entre eles os escravizados, os que sofriam de moléstias contagiosas, repulsivas, graves ou incuráveis, os que não eram vacinados, incapazes físico e moralmente, os que sofressem defeitos físicos repugnantes, os imbecis e os que apresentassem defeitos orgânicos. Pode-se constatar então que a escola pública goiana nasceu sob a égide da exclusão, que era oficializada na legislação educacional.

Através da realização desta pesquisa foi possível compreender a extensão da exclusão no final do século XIX e início do século XX nas escolas públicas do estado de Goiás. Cogitava-se inicialmente que a exclusão atingia somente escravizados/negros, contudo, os dados mostraram que vários grupos da sociedade foram proibidos de se matricularem. Enfim, há muito a se pesquisar sobre a temática, buscando outras fontes, entre elas os jornais e revistas direcionadas à educação.

Referências Bibliográficas.

- ABREU, S. E. A.; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. As reformas da instrução primária na província de Goiás, Brasil, no período imperial (1822-1889). *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 2, n. 1, p. 255-280, 2015.
- BARRA, V.M.L. Documentos da história da educação em Goiás. REHEG, Goiânia, 2012.
- BARROS, K. A. C. T. Educação e “ingênuos” em goiás 1871-1888. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão, Catalão, 2013.
- BRETAS, G. F. História da Instrução Pública em Goiás. Coleção Documentos Goianos, n. 2, Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991. 465p.
- CABRERA, O. As representações sobre as religiões afro-brasileiras no Ensino Médio em Goiânia e Aparecida de Goiânia (GO). In: BRAGA, L. de S.; SOUZA, E. P. de; PINTO, A. F. M. (org.) *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 179-202.
- MARIN, J. O. B. Crianças do trabalho. Goiânia: UFG; Brasília: Plano, 2005.
- PINTO, R. N. Entre o silêncio e o esquecimento: a questão das fontes e dos métodos na História da Educação em Goiás. *Revista Roteiro*, vol. 40, n. 01, p. 127-152, jan/jun., 2013.
- ROCHA, F. F. Cultura e educação de crianças negras em Goiás:(1871-1889). 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2007.
- VALDEZ, Diane; BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. História da educação em Goiás: estado da arte. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-125, jan./abr. 2012.



GT 03 - ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A INSTRUÇÃO OITOCENTISTA NA PROVÍNCIA DE GOIÁS: ANÁLISE DO IMPRESSO “IRIS CLASSICO”.

Suzana Lopes de Albuquerque
Instituto Federal de Goiás (IFG)
suialopes@hotmail.com

Helen de Souza Costa
Instituto Federal de Goiás (IFG)
helencosta1@hotmail.com

Silvia Maria Wainer Caribe e Silva
Instituto Federal de Goiás (IFG)
silviamawcs@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o Livro de leitura Elementar intitulado “*Iris Classico*, ordenado e oferecido aos mestres e aos alunos das escolas brasileiras” enquanto uma fonte histórica no campo instrucional brasileiro Oitocentista bem como apresentar o “*Iris Periodico de Religião, Belas-Artes, Ciência, Letras, História, Poesia, Romance, Notícias e Variedades*” editado pela Tipografia de L. A. Ferreira de Menezes do Rio de Janeiro e, de acordo com as obras localizadas para esse escrito, circuladas dentre os anos de 1848 e 1849. Ambos os escritos pertenciam a José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha (1810-1879), um literato português que viveu em terras brasileiras em meados de 1847 até o final de sua vida. Dentre as várias províncias que tal impresso foi circulado, encontra-se na publicidade feita pelo próprio autor, a província de Goiás. Tal pesquisa é um desdobramento do projeto desenvolvido no IFG que vislumbra trazer visibilidade aos impressos circulados em diferentes províncias brasileiras abordando-os como fonte histórica em um contexto de lutas, embates, permanências e resistências no período Imperial. Lograr espaço nesse campo de circulação de impressos e adoção em diferentes escolas primárias e secundárias era, certamente, um espaço de poder. A busca pela história da vida desse português torna-se fundamental nesse escrito para compreender o engendramento de suas práticas no campo político, social e instrucional. Para fundamentar essa discussão serão analisadas obras de Luchese (2014) e Batista & Galvão (2009) que trabalham os impressos como fonte histórica nessa perspectiva de permanências e rupturas. O projeto pedagógico de José Castilho, em meio a movimentos nacionalistas brasileiro, estava na defesa do retorno e permanência de uma cultura clássica e religiosa como construção do novo homem.

Palavras chave: instrução, livro de leitura elementar, Oitocentista.

1. Introdução

O presente escrito consiste na apresentação do Livro de Leitura Elementar “*Iris Classico*, ordenado e oferecido aos mestres e aos alunos das escolas brasileiras” e do “*Iris Periódico de Religião, Belas Artes, Ciência, Letras, História, Poesia, Romance, Notícias e Variedades*”, obras localizadas no desenvolvimento do projeto de pesquisa cadastrado no Instituto Federal de Goiás, que objetiva trazer visibilidade aos impressos circulados na província de Goiás e em diferentes províncias no campo instrucional brasileiro Oitocentista.

Em sua tese ainda em andamento, Albuquerque (2013) tem analisado as rejeições e embates envolvendo a adoção das matrizes pedagógicas portuguesas nesse contexto instrucional



brasileiro Oitocentista. Dois literatos portugueses, Antonio Feliciano Castilho (1800-1875) e seu irmão José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha (1810-1879) destacaram-se na busca por um espaço no campo dos impressos na instrução primária e secundária nesse contexto brasileiro no século XIX.

Na busca por fontes históricas para entender a atuação desses irmãos portugueses no campo instrucional brasileiro Oitocentista, localizou-se o Livro de Leitura Elementar *Iris Classico*, e o periódico *Iris*, que será melhor detalhado nesse escrito. Essa pesquisa sobre a vida de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha possui o intuito de levantar o percurso de suas obras, bem como a circulação, embates e posicionamentos no campo da instrução secundária brasileira Oitocentista.

A pesquisa no campo da história, a partir da Escola dos *Annales*, deixou de recorrer-se somente às fontes oficiais, utilizando as “evidências não-oficiais” para corroborar na historiografia do conhecimento; dentre estas novas fontes destacam-se, nesse escrito, os impressos, como o periódico *Iris*. A inclusão dos impressos como *corpus* documental investigativo amplia as fontes no campo da história da educação, permitindo gama de vestígios deixados pela mentalidade de uma sociedade. Contudo, segundo Mota e Albuquerque (2016) faz-se necessário salientar que um trabalho voltado para a história da educação não deve se constituir de um ofício “engessado”, restrito ao simples ato mecânico de agregar informações e “montar” um acontecimento e, partindo disso, entendemos que é responsabilidade do historiador da educação problematizar os fatos, dados e relatos apontando para a produção de

um discurso, uma narrativa que vai sendo entrecortada por notas e citações. Dialogando com outros autores, mas especialmente com documentos da época, o texto produzido é apropriação da palavra do outro, à sua maneira, para dar sentido ao seu próprio texto (LUCHESE, 2014, p. 153).

A utilização de diversas fontes para pesquisas dentro da história da educação tem possibilitado o acesso a mais informações e fatos de determinadas épocas.

Outros tipos de fontes poderiam ser, aqui, ainda elencados e “indicados” para serem utilizados em pesquisas sobre livros escolares. No entanto, cabe ao pesquisador a criatividade e a ousadia de localizá-las – considerando que qualquer vestígio de uma época pode ser utilizado como fonte – e de refabricá-las, considerando as perguntas centrais de sua pesquisa e as condições (institucionais, sobretudo) de que dispõe para realizá-la (BATISTA & GALVÃO, 2009, p.35-36).

Durante as pesquisas realizadas acerca de obras e documentos relativos a vida e trajetória desses intelectuais portugueses, deparamos com pareceres sobre províncias que adotaram



o *Iris Classico*. Segundo a publicidade elaborada pelo próprio autor, a obra *Iris Classico* foi adotada por diversas províncias como da Bahia, Ceará, Goiás, Espírito Santo, Maranhão, Minas (...) e bem assim pelo conselho de Instrução Pública da Corte e Colégio de Pedro II.

Tendo eu tido a honra, por convite da província da Bahia, de dispor, sob o titulo de IRIS CLASSICO, para uso das escolas brasileiras, um livro que uma boa estrela alumiou, pois já hoje consta haver sido adotado, para o sobredito fim, pelas províncias da Bahia, Ceará, Espirito Santo, Goiás, Maranhão, Minas, Pará, Paraíba do Norte, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Sergipe, e bem assim pelo Conselho da Instrução Pública da corte, e colégio de Pedro II, apressei-me a submeter igualmente essa obra ao alto juízo dessa presidência, sem todavia pedir, como inexatamente se-insinua, que a provincia das Alagoas lhe liberalizasse iguais distinções (NORONHA, 1860, p.15).

O Livro de Leitura Elementar “ordenado e oferecido aos Mestres e aos alunos das escolas brasileiras”, estava dividido em quatro partes apresentadas em seu índice, com a discriminação dos títulos dos artigos e nome de seus autores. José Castilho apresentou em seu prólogo, em uma espécie de conversa com o leitor, a conceituação sobre o que consistia sua obra e os objetivos elencados em sua compilação.

Essa obra estava composta de vários excertos de textos clássicos destinados aos meninos das escolas de diferentes províncias brasileiras, chamados pelo autor José Castilho, por “amiguinhos”. Esse termo, segundo Oliveira & Campos (2016) aproximava o autor do interlocutor em uma relação de confiança.

2. Vida de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha.

Na capa da obra *Iris Classico* (1859) estava descrita a atuação de José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha em diferentes espaços e funções como “Socio da Academia Real das Ciências de Lisboa”, “Membro do Instituto histórico e geográfico brasileiro, do Grêmio literário português no Rio de Janeiro e do Instituto histórico da Bahia”, entre diversos outros e em locais distintos como Portugal, Paris e Brasil.

IRIS CLASSICO

Ordenado e oferecido

AOS MESTRES E AOS ALUNOS

das

Escolas Brasileiras

Por

JOSÉ FELICIANO DE CASTILHO BARRETO E NORONHA

Do Conselho de S. M. Fidelíssima;

Fidalgo Cavalheiro de Sua Real Casa;



Comendador das Ordens de Cristo e de Nossa Senhora da Conceição de Vila Viçosa;

Doctor e Bacharel em direito, medicina e filosofia pelas Universidades de Coimbra, Paris e Rostock;

Presidente da Comissão do nacional arquivo da Torre do Tombo;

Ex bibliotecario mór e Ex deputado às cortes em várias legislaturas;

Tenente coronel;

Sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa;

Membro da Sociedade Real dos Antiquários do Norte; da Academia de história de Copenhague;

das Sociedades farmacêuticas do norte da Alemanha, de Salzufflen e de Lisboa; do Instituto histórico e geográfico brasileiro;

do Gremio literário português no Rio de Janeiro; do Instituto histórico da Bahia; do Conservatório da mesma cidade;

da Sociedade dos amigos das letras e artes em S. Miguel; da Associação promotora da educação popular; e de outras sociedades sabia, etc (NORONHA, 1859).

Oliveira & Campos (2016) registraram a apresentação do preâmbulo do autor abordando a longa referência de atividades denotando uma atuação no campo político, instrucional e civilizatório no Império brasileiro.

Filho de José Feliciano Castilho com Domicilia Máxima Doroteia da Silva Castilho, Castilho José Castilho, segundo Reis (s/d), apresentou bastante semelhança nos caminhos percorridos pelo seu pai em relação a sua formação política e intelectual. Seu irmão também português, Antônio Feliciano Castilho (1800-1875), foi literato e autor de diversas obras e escritos de grande relevância travando, no campo da instrução pública em solo brasileiro, embates com o professor alagoano Joaquim Alexandre Passos, conforme abordado no trabalho de Albuquerque (2013). Tal trabalho ainda tem abordado embates entre os irmãos portugueses Castilhos e autores nacionalistas brasileiros como Costa e Azevedo, José de Alencar. Com sua vinda para o Brasil, José Castilho tornou-se redator do periódico *Iris*, circulados na corte brasileira dentre os anos de 1848 e 1849.

3. Periódico *Iris*: Castilho José no campo da política, ciências, religião, belas artes, letras, poesia, romance, notícias e variedades.

Nesse escrito estão apresentadas três edições do periódico *Iris*, duas edições referente ao ano de 1848 e uma edição do ano de 1849 estando tais obras disponibilizadas em plataforma digital na Biblioteca Nacional Digital – Brasil, na Hemeroteca Digital, todas digitalizadas.



Na leitura da edição nº1 do periódico *Iris*, Tomo 1º, do primeiro semestre do ano de 1848, observa-se que José Castilho explicou através de sua introdução, a importância da civilização e do conhecimento como algo muito valioso. A partir das palavras por ele utilizadas, observa-se que o autor partia de uma leitura evolucionista, onde a busca pelo conhecimento e formação intelectual tornava-se algo que a ser adquirido aos poucos, gradativamente e lentamente, rumo à um melhoramento e aperfeiçoamento.

Assente-se um conviva mais ao suntuoso banquete da inteligência! Venha novo operário, não cinzelar estátuas, erguer colunas, arquitetar as aras, mas acarretar grãos de areia para o templo monumental da ciência! Possa ele ser bem vindo, que um só norte o guia, um só impulso o move: prestar seu contingente à obra grandiosa, a que o espírito humano se aplica em toda a terra, concorrendo para instrução, recreio, pasto intelectual e civilização (NORONHA, 1848, p.1).

O periódico redigido por José Castilho foi “colaborado por muitos homens de letras”. A extensão das temáticas, dos interesses, dos campos e dos colaboradores do *Iris* possibilita um desdobramento de diferentes objetos de estudo abrangendo diferentes áreas das ciências.

Ao trabalhar sobre a autoria desse impresso *Iris*, observa-se tratar de um redator literato português, com atuação em diversos locais, exercendo importantes papéis na sociedade intelectual, vislumbrando o avanço das ciências e do conhecimento e pautando-se na utilização de palavras e escritos clássicos.

A partir da estrutura da primeira edição do Periódico *Iris*, denominado na época de “primeiro tomo ou Tomo 1.º”, observa-se que seus escritos não estavam divididos de forma sequencial por partes, como primeiro as Notícias, depois os Contos, depois Religião e assim por diante. As temáticas vão sendo desveladas durante a leitura dos escritos, tendo a ordem da descrição dos conteúdos mista e intercalada, conforme estava apresentado no “Índice Geral”. Dentre os diferentes assuntos abordados, destacavam poesias, ciências naturais, variedades, contos, história, belas artes, política, ideologia e notícias, dentre outros.

O periódico apresentavam diferentes notícias referentes ao Brasil e do mundo. Nas notícias analisadas, a educação religiosa e a caridade associavam-se como uma forma de regenerar os meninos desvalidos através da ciência e religião. Através de correspondentes da província de Minas, a notícia explicitada em forma de artigo sobre “Educação religiosa de meninos pobres em Mariana”, destacava a criação de um espaço de caridade.

Consta que em princípios de março do corrente ano, pretende o exmº. Bispo Diocesano de Minas abrir, na cidade de Mariana, esse estabelecimento de caridade, que a piedade e zelo deste varão verdadeiramente apostolico há muito prepara com grandes sacrificios e infatigável constância, em benefício da província e da humanidade em geral. É um asilo,



em que esse respeitável bispo procura recolher os meninos desamparados do mundo, e educá-los religiosamente, fazendo-os aprender as artes, e mesmo as ciências, se mostrarem talentos para elas. O intuito principal do bom prelado, ao que supomos, é formar para em tão pio estabelecimento um viveiro para o sacerdócio, e acudir assim a uma das mais urgentes necessidades da província, onde, como desgraçadamente em todo o império, falecem operários, que trabalhem na vinha do Senhor (...) Apressai vos pois, vós que o podeis, vós a quem é licito dar eficácia aos desejos, apressai-vos em concorrer com as quantias, que inspirar vossa piedade, para obra tão vantajosa e santa, sem temer que seja mal aproveitado o que derdes, pois que as virtudes do bispo são os melhores abonos de que tudo será bem fiscalizado, e empregado naquilo a que se destina. Assim é de esperar que nada retarde o socorro dos apreciadores e amigos de tão útil estabelecimento” (NORONHA, 1848, p.62).

Em relação às notícias referentes aos acontecimentos aqui no Brasil, o periódico apresentava algumas extensas, como a citada acima, e algumas mais curtas. A parte das “notícias” estava presente no periódico quinzenalmente.

O periódico tomo n 1.º contemplava notícias quinzenais de Fevereiro até a primeira quinzena Junho de 1848 e o tomo n 2.º contemplava as notícias da segunda quinzena de Junho até Dezembro de 1848. O índice deste segundo semestre apresentava uma junção dos dois tomos com as páginas seguindo uma sequência. Na redação do ano seguinte, do volume II, não há a parte das notícias estando s temáticas bem reduzidas. Ao final do primeiro semestre do ano de 1849, o periódico *Iris* teve sua publicação interrompida, como explicou seu diretor, Ricardo Augusto da Costa Leiros (1849), em página com escrito “*Aos Leitores do Iris*”.

Com este número, que termina o semestre, vê se a redação do *Iris* obrigada a interromper a sua publicação: circunstâncias particulares privam por algum tempo seu principal redator de consagrar-lhe as atenções, que benevolência do público tinha direito de exigir. Julga a redação haver cumprido as obrigações de seu programa. Grande número dos escritores distintos do Brasil e Portugal honraram estas columnas com as suas produções. O gênio de não poucos brasileiros, ainda desconhecidos na republica das letras, foi tambem revelado aqui, por escritos de real mérito e vastas esperanças. Valiosos ineditos viram a luz do dia; e variadas questões foram nestas páginas elucidadas (...) Cumpre-nos pois agradecer a todos os nossos colegas da imprensa periodica a benévola consideração, com que sempre nos trataram (...) Aos nossos habituais leitores submetemos igualmente os testemunhos de nossa consideração (...) Tendo a redação do *Iris* resolvido suspender, por enquanto, a sua publicação, e devendo a empresa liquidar as suas contas, dentro de 2 meses, declara esta nada dever a pessoa alguma (...) (NORONHA, 1849).

Várias questões levantadas acerca desse impresso precisam ser esclarecidas: Quais as causas de encerramento desse impresso? Quem são esses brasileiros “distintos” que se aliaram ao projeto do português José Castilho, posicionando-se, portanto, contrários aos nacionalistas brasileiros que desfaziam desse literato português? Dessa forma, dentre inúmeras questões a serem pesquisadas, localizamos, para além desse impresso, fontes relatando a presença do Livro de Leitura Elementar *Iris Clássico* como um projeto português clássico para o campo da instrução pública brasileira.



4. Defesa pela instrução religiosa no Brasil Oitocentista.

Esse impresso foi destinado aos alunos e mestres das escolas brasileiras sendo conceituado pelo seu autor como “uma plantinha humilde, disposta e cultivada de propósito para vós, e que, formada de um sem número de enxertinhos de grandes e boas árvores, não pensa em se afrontar com alguma delas, senão que ainda se ufanará se a tomardes como ramalhete” (NORONHA, 1859, p.5).

Tais “enxertinhos” visavam manter a tradição do ensino do vernáculo, “prezando a leitura dos clássicos portugueses como a melhor forma de incutir nos alunos a norma culta” (RAZINI, 2000, p.17). Dentre os textos apresentados na obra *Iris Classico*, localizamos vários do padre Antônio Vieira⁴⁷ (1608-1697), recortados de diferentes sermões e intitulados por José Castilho de acordo com a temática apresentada no excerto. Após a localização e registro dos sermões originais e o recorte apropriado por José Castilho, passamos para uma análise acerca das temáticas e títulos atribuídos pelo autor do *Iris Classico*.

Na defesa por uma filologia clássica e imbuído de um espírito cristão, observa-se a intencionalidade de José Castilho (1859) de evocar os excertos presentes no ensino jesuítico registrando-os na forma de Livro de Leitura Elementar para os alunos do ensino secundário. A admiração pela literatura clássica e o destaque aos textos do padre Antônio Vieira foram registradas nas notas de despedida do *Iris Classico*.

Depois de termos dado ao longo do livro um reflexo da literatura clássica, aumentando-lhe em proporção os brilhantes claros, mas não lhe escondendo as máculas de todo, pareceu razão que os últimos excertos fossem dos nossos autores mais perfeitos e recomendáveis para modelos ainda hoje: dizer isto é nomear Antonio Vieira e Manoel Bernardes. Quem se queixaria de havermos em demasia apanhado para ramalhete em tais dois jardins de linguagem como estes são? (NORONHA, 1859, p.232).

Dessa forma, José Castilho (1859) defendeu a necessidade da tradição dos estudos clássicos dos “jardins da linguagem”. Nesse campo de poder instaurado na constituição de uma nação e de um projeto de instrução pautado em diferentes disciplinas escolares, observa-se um tensionamento no contexto da produção, circulação e adoção de impressos no campo da instrução pública brasileira no século XIX.

⁴⁷ Nascido em 06 de fevereiro de 1608, em Lisboa, veio para o Brasil 1614 com a família. Em 1623, no Colégio dos Jesuítas em Salvador, tirou o grau de Mestre em Artes e entrou no noviciado da Companhia de Jesus. Em 1634 foi ordenado tendo, como jesuíta, teve grande papel na catequização do Maranhão.



É importante salientar que os impressos que lograram espaço nesse território e circularam em diferentes províncias, por sua produção e pela amplitude de seu uso, deixaram rastros emblemáticos para se pensar o tema da inscrição dos saberes da escola em sua constituição histórica, no âmbito das sociedades letradas.

José Castilho (1859) logrou espaço nesse campo de circulação de impressos no Colégio Pedro II, na corte brasileira, e em diferentes províncias brasileiras, como a de Goiás. Sua obra contém muitos excertos de textos de padres e freis. Essa tendência religiosa, analisada em uma perspectiva de longa duração, deve-se também pela preocupação dos jesuítas e da Igreja Católica com questões relacionadas à filologia e com a universalização da linguagem. Em si, a Igreja Católica teve esse papel universalizador, seguindo uma liturgia e rito que independiam de culturas locais; seu processo de inculturação esteve endossado pela capacidade de universalização da mensagem.

A Igreja, desde o início, desde os primeiros apóstolos, aprendeu que era necessário descer à linguagem daquele que ela queria cristianizar. Isso ocorreu através dos séculos; o número de catecismos em linguagem oriental, em linguagem indígena, é enorme. Anchieta e os nossos primeiros padres jesuítas, o quanto eles fizeram para aprender a língua dos índios (passou até a ser obrigação no caso de algumas ordens). A Igreja sempre, qualquer que tenham sido os preconceitos que ela pudesse ter com as culturas que ela queria cristianizar, adaptou-se usando os instrumentos mesmos da língua daquele que iria ser inculturado [...] Mas eu gostaria de aprofundar tudo isso porque é um tema fecundo da antropologia, da antropologia cristã, a maneira pela qual a Igreja tem uma capacidade extraordinária de universalizar a sua mensagem e fazê-la falar em cada linguagem (BOSI, 2000, p.22).

José Castilho utilizou-se com mais frequência das obras do padre jesuíta Antônio Vieira sendo destacado como referencial de vocabulário, gramática e retórica, para além de mostrar preocupação com essa universalização da língua clássica portuguesa, já que “para o padre Vieira, o descobrimento do Brasil foi a segunda criação do mundo, a ser guiado por um rei português com a missão de universalizar a fé católica” (HANSEN, 2007, p.80).

Considerações finais

Após o estudo dessas obras de José Castilho como desdobramento de um projeto de pesquisa ainda em andamento, percebemos estas circularam em diferentes províncias brasileiras, sendo tratadas nesse escrito como fontes históricas pertencentes também no campo instrucional Oitocentista, mesmo que tenha sido destinado à uma determinada classe da sociedade mais intelectualizada.

Esse escrito apresentou um conhecimento acerca da instrução brasileira no período Oitocentista, destacando a ação de sujeitos que transitaram pelo campo de poder envolvendo a adoção de livros de leitura nos ensinos primário e secundário. Os irmãos portugueses António



Castilho e José Castilho tateavam, de forma incansável, estratégias para alcançarem espaço nos escassos impressos presentes nas escolas brasileiras.

Observa-se, nesse escrito, um vasto conhecimento e um apreço nas artes e na literatura clássica por José Castilho. O revisitar desse universo clássico engendrava-se ao ideal civilizatório presente na defesa da universalização da língua via catequização e instrução. José Castilho utilizou as obras do Padre Antônio Vieira, pois, pela via da moral cristã, trazia à tona um modelo de moral cívica condizente com o desejo de levar a reflexão aos estudantes “amiguinhos” acerca de temas como a avareza, honestidade, contentamento com o lugar ocupado na sociedade, fidelidade à pátria, enfim; os textos de Vieira apropriados por Castilho José são a máxima católica daquele período, que tinha como objetivo formar bons cidadãos.

Percebe-se que todo o texto do Padre Antônio Vieira no *Iris Classico* tem um sentido de formar o bom do cidadão, cumpridor das leis e que a cumpre com certo contentamento e despido de avarentos, invejosos e outros maus pensamentos. Ao apropriar dos clássicos de Antônio Vieira, José Castilho vislumbrava um ideal patriótico em um movimento de engendramento no campo da religião, instrução e civilização.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. O ensino de primeiras letras de Alagoas Oitocentista: vestígio sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares. Dissertação de mestrado: UFAL, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. – (Histórias de Leitura).

BOSI, Alfredo. *História, etnias, culturas: 500 anos construindo o Brasil*. Subsídio apresentado à 38ª Assembleia Geral da CNBB 2000. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HANSEN, Adolfo. Revista Br História. 2007, p.80 localizado em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&id=u0rAAAAYAAJ&dq=Jo%C3%A3o+adolfo+hansen+%E2%80%9Cpara+o+padre+Vieira%2C+o+descobrimto+do+Brasil+foi+a+segunda+cria%C3%A7%C3%A3o+do+mundo%2C+a+ser+guiado+por+um+rei+portugu%C3%AAs+com+a+miss%C3%A3o+de+universalizar+a+f%C3%A9+cat%C3%B3lica%E2%80%9D&focus=searchwithinvolume&q=Jo%C3%A3o+adolfo+hansen+> Acesso em <25 de julho de 2017>

LUCHESE, Terciane Ângela. *Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais*. História da Educação. Santa Maria, v. 18, n. 43, 2014

MATTOSO, José – “O Exílio Político. In História de Portugal. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994, Vol. 6, pp. 78-79.

MOTA, Karla Rodrigues; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *Como ensinar? Os impasses do método Lancaster na formação do professor da província de Goiás*. In: Educação, história e memória: formação de professores em diferentes espaços culturais. Denilda Caetano de Faria [et.al.] organizadores – Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016.

NORONHA, José Feliciano de Castilho Barreto e. *Iris Classico*, ordenado e oferecido os mestres e aos alunos das escolas brasileiras. Fevereiro de 1859.

_____. *Orthographia portuguesa e missão dos livros elementares*; correspondência oficial, relativa ao Iris Classico. Rio de Janeiro: Typ. E Livraria de B. X. Pinto de Sousa, 1860.

_____. *Iris Periodico de Religião, Bellas-Artes, Sciencia, Letras, Historia, Poesia, Romance, Noticias e Variedades*; colaborado por muitos homens de letra, e redigido por José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha. Rio de Janeiro:



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação

Typographia do Iris, 1848 - 1849. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=823325&pesq=<Acessado em 06.07.2017 .>>

OLIVEIRA & CAMPOS. *Antologia escolar brasileira do século XIX: a presença do autor no preâmbulo*. Revista Fórum Linguístico: ISSNe 1984-8412. Florianópolis (Santa Catarina), Brasil, 2016.

REIS, Carlos Vieira. *José Feliciano Castilho: médico militar*. Disponível em: <https://www.vidalusofonas.pt/biografia.php?id=nc7ctCwDpqW>. <Acessado em 10.04.2017>.

ROLDÃO, Helena. *Jornal da Sociedade dos Amigos das Letras*. Lisboa, HML, 2013. Disponível em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/FichasHistoricas/JornaldaSociedadedosAmigosdasLetras.pdf>. <Acessado em 20.07.2017.>

GT 3 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

BRASIS POSSÍVEIS E CABÍVEIS: ENTRECRUZAMENTOS ENTRE *FREY APOLLONIO*: UM ROMANCE DO BRASIL E A HISTORIOGRAFIA FILOSÓFICA DE VON MARTIUS

Wellington Ribeiro da Silva
Universidade Federal de Goiás
wellribas@hotmail.com

Resumo

Neste trabalho busquei revisitar a dissertação *Como se deve escrever a História do Brasil*, de Carl Friedrich Philipp von Martius, cotejando-a com o seu romance autobiográfico *Frey Apollonio: um Romance do Brasil* e o diário *Viagem pelo Brasil*. Premiado e publicado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1845, o tratado encerra um plano historiográfico eivado de humanismo ilustrado, pragmatismo e historicismo filosófico. Ele inclusive foi bastante acareado e apreciado pela historiografia brasileira, dos fins do XIX até os dias correntes. Martius acomodou a perspectiva da hierarquia racial, regionalização centralizadora / monárquica e a necessidade do “historiador reflexivo” vivenciar lugares, grupos sociais, amalgamando-os sob o condão da historiografia filosófica. Aventurei possibilidades de se percorrer o texto do naturalista e antropólogo alemão Martius, elegendando entrecruzamentos entre o mesmo, no caso, *Como se deve escrever a História do Brasil*, o romance e seu diário de viagens. Postulo a recorrência de prismas, lugares-comuns, conceitos e aconselhamentos dirigidos aos mandatários do poder político brasileiro nas obras o que, a meu ver, fornece um rico terreno a pesquisas futuras sobre as imbricações, convergências e distanciamentos entre o histórico e o literário em Carl Friedrich Philipp von Martius.

Palavras-chave: escrita da história, historiografia, Martius, Brasil, ficção.

O estudo se propõe a investigação da relação entre as dimensões literária e histórico-pedagógica, tendo como ponto de partida a dissertação do naturalista e antropólogo alemão Carl Friedrich Philipp von Martius que, no primeiro meado do século XIX, percorrer o território brasileiro e, juntamente com seu companheiro de viagem, o botânico Johann Baptist von Spix, fornecera um substancial estudo acerca da geografia, da biologia.

A obra mais famosa destes dois viajantes é o compêndio *Reise in Brazilian (Viagem pelo Brasil)*, diário de viagem resultante de notável trajeto pela interlândia brasileira. Os dois cientistas bávaros vieram para o Brasil no ano de 1817, eram integrantes da comitiva da imperatriz Maria Leopoldina que, em função de seu casamento com o herdeiro do trono português, o príncipe D. Pedro I, promovera a vinda de missões científicas, dentre elas, a austríaca, a qual os dois viajantes estavam vinculados.

Permaneceram em território brasileiro por três anos e percorreram praticamente 10000 km num trajeto que incluiu transcurso e estada em plagas da Amazônia. Nunca é demais salientar que os relatos de viagem e exploração, levados a cabo pelas potências europeias a partir de meados do século XVIII e, principalmente, no decurso do século XIX, além de alterarem a forma de como o



européu lidava com o outro, no caso em questão, com os índios do Brasil, impulsionaram uma modalidade nova de interação entre o público europeu, sequioso de novidades, aventuras e descobertas científicas, e os relatos que então passaram a ser editados e reeditados amiúde.

Atento aos escolhos que toda e qualquer investida teórica rumo à interface da história com a literatura pode ocasionar aos propósitos do pesquisador, procurei reler *Como se deve escrever a história do Brasil*, dissertação elaborada por Martius (1845), quando do concurso promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1840, e que lhe valeu o prêmio pela melhor proposta programática de se elaborar uma história para a pátria brasileira recém liberta do jugo português. Isso não apenas como um manual de recomendações aos artífices da história brasileira então em franco processo de elaboração, mas também como um texto cujo pendore e arranjo estrutural ainda não havia passado pelo crivo da separação entre história e literatura, processo esse que, como se sabe, se deu de maneira contundente em fins do Oitocentos.

Por ora, basta adiantar que para além da *epistème* com a qual o autor dialogou e conformou suas teses e suas recomendações junto aos membros de alta cepa da política imperial, é possível ler o texto e percebê-lo numa flagrante conjunção com outros textos, ou seja, não só é percorrido por percepções textuais externas afeitas a sua condição intelectual do período, como, fundamentalmente, por textos outros de sua própria autoria, como, por exemplo, a *Viagem pelo Brasil e Frey Apollonio, um Romance do Brasil*.

Busquei inicialmente analisar o teor da monografia de von Martius, destacando suas teses centrais e sua importância para com os pilares teóricos fundacionais da historiografia brasileira, num segundo momento, ao cotejar a dita obra com o diário de viagens *Reise in Brasilien (Viagem pelo Brasil)* e do romance *Frey Apollonio, um Romance do Brasil*, fora-me facultado a possibilidade de pinçar um trânsito intenso de ideias e lugares-comuns que atravessam todo o erário teórico do autor ora analisado. Por fim, nas considerações finais, intentei exercitar o estado onde se encontra a crítica à dissertação de Martius e realçar os tropos literários (e porque não dizer ficcionais!) com os quais o autor dialogou.

Como se deve escrever a história do Brasil? ou Para uma pedagogia dos sentidos da brasilidade

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), tendo sido constituído por pelo cônego Januário de Oliveira e pelo marechal Raymundo José da Cunha Matos, no ano de 1838, promoveu um concurso que premiaria o trabalho que melhor esboçasse os marcos sob os quais se erigiria a história do Brasil. A ocasião era muito oportuna, tendo em vista que a maioria do



imperador Dom Pedro II poderia significar a contenção de muitas revoltas e insurreições que marcaram todo o período regencial.

Sabe-se que apenas dois trabalhos reuniram condições de concorrerem ao pleito estabelecido e, no final, o texto de Karl Friedrich Philipp von Martius, amavelmente chamado de “Carlos Frederico Von Martius” pela própria revista do instituto, foi o vencedor. Intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*, o texto de Martius é, de fato, uma monografia bastante sintética que teve o mérito de acomodar, de maneira clara, as ideias e os pressupostos que doravante a historiografia brasileira irá acolher, seja para corroborá-los, seja para refutá-los ou, ainda, para simplesmente evidenciar a ocorrência dos mesmos

A defesa da tese da mistura das raças não implicaria na aceitação de condições equânimes destas considerando contribuições, feitos, conquistas, pelo contrário, tanto as diferenças físicas, fenotípicas e somáticas, quanto as morais, teriam atuado de maneira distinta conforme a energia, o voluntarismo e a “dignidade” de cada grupo racial, subentendendo que ao português haveria de ser dado maior relevo em função de sua supremacia moral.

Longe, portanto, da defesa do branqueamento, Martius, ao advogar a tese da mistura entre as raças, sublinhou a atuação do “gênio da história” que demarcaria o alcance e as possibilidades de cada povo e, no caso em questão,

Tanto a história dos povos quanto a dos indivíduos nos mostram que o gênio da história (do mundo), que conduz o gênero humano por caminhos, cuja sabedoria sempre devemos reconhecer, não poucas vezes lança mão de cruzar as raças para alcançar os mais sublimes fins na ordem do mundo. Quem poderá negar que a nação inglesa deve sua energia, sua firmeza e perseverança a essa mescla dos povos célticos, dinamarquês, romano, anglo-saxão e normando! (MARTIUS, 1845, p. 383).

No seu propósito de melhor caracterizar as façanhas de cada grupo racial, Martius passa, pois, a escandir detalhadamente o resultado desta mistura, não perdendo de vista a condição precípua do português numa hierarquia mais moral do que material ou racial, o que a seu ver, teria colocado o Brasil numa condição excepcional para orquestrar, com o salvo-conduto de uma historiografia filosófica e humanista e de uma historiografia pragmática, o ideal de perfectibilidade.

Os índios brasileiros, chamados por ele de “raça cor de cobre”, se encontravam num franco processo de degeneração, sendo, pois, “ruínas de povos”. A esse respeito, é bastante sugestiva a ideia de que as atuais tribos indígenas seriam produto de uma involução e que guardariam muita proximidade com os povos pré-colombianos mais avançados. Para Martius, ao historiador filosófico, municiado dos aportes empíricos que a historiografia pragmática lhe



auferiam, caberia deslindar todo e qualquer óbice que mantivesse o suposto brilhantismo societário dos índios simplesmente sufocado pelo peso do passado. Nesse ponto, o autor é bastante taxativo e programático:

Em primeiro lugar devemos considerar o indígena brasileiro em suas manifestações exteriores, como um ente físico e compará-lo com os povos vizinhos da mesma raça. O passo imediato nos levará à esfera da alma e da inteligência destes homens; a isto se ligam investigações sobre a extensão de sua atividade espiritual, e como ela se manifesta por documentos históricos. (MARTIUS, 1845, p. 394).

Cioso de que suas recomendações fossem levadas adiante por membros do IHGB, o botânico alemão sugere que se investiguem os resquícios do tronco linguístico tupi que, conforme Martius, teria sido a língua embrionária de todos os índios brasileiros, sendo que as diferenças linguísticas seriam desvios, variações fonéticas e semânticas do tronco principal. O autor infere que seria de bom alvitre que também se estudasse as teogonias e as geogonias atinentes à mitologia indígena e que, a seu ver, poderiam fornecer pistas à confirmação de rastros de formações culturais, instituições sociais e de cultura material mais elevada. Nesse ponto, é muito interessante a proposta de Martius (1845, p. 387, grifo nosso)

Um observador filosófico não deixará de descobrir nos restos de mitos, e no *balbuciamiento poético*, que ainda hoje se encontram vestígios muito significativos de uma perda filosofia natural, e de um culto ainda enigmático. Uma indagação superficial do culto atual dos índios do Brasil contenta-se em considerá-lo como uma espécie de xamanismo ou fetichismo mas com isto não se dará por satisfeito o historiador, filósofo, que dos restos atuais de ideias e cerimônias religiosas conclui por noções anteriores mais puras, e por formas de um culto antigo, do qual os sacrifícios humanos dos prisioneiros, o canibalismo, e numerosos costumes e usos domésticos devem ser considerados com a mais bruta degeneração, e que somente deste modo tornam-se explicáveis.

No tocante aos portugueses, o botânico da Baviera não poupou elogios ao que chamou de “Sistema de milícias”, se referindo à instauração de um organismo protetivo e reativo tanto às disputas com os naturais da terra. Para Martius, além da instrumentalização logística necessária à salvaguarda do território colonial, tal empresa ainda favoreceu o impulso aventureiro do português, adventício ou não, preconizando o decisivo pendor dos poderes locais diante às arbitrariedades das demandas metropolitanas futuras.

O autor segue colocando acento nos feitos inaugurais do conquistador luso, sua opção pela exploração em detrimento ao povoamento, a tardia descoberta do ouro, etc. Sem nenhum exagero de análise, é possível ver o endosso de teses que, apesar de algumas ambiguidades caras aos interesses da metrópole, irão compor irrefutáveis cânones sob os quais se erigirá quase toda historiografia brasileira do século XIX e boa parte do século XX.



É com relação ao português, e subsidiariamente aos povos indígenas e africanos, que o historiador, atento à história pragmática, haveria de delinear os marcos capitais da nossa formação histórica. Martius didaticamente infunde-nos que tal historiografia pragmática, espécie de *ad referendum* da própria história filosófica, nos exibiria a casa do colono, seus costumes, os modelos de educação utilizados, as transações comerciais, as relações de pertença e vizinhança, o progresso da poesia, da retórica e das letras como um todo.

Na última seção de *Como se deve escrever a História do Brasil*, Martius fala sobre a forma que deve ter uma história do Brasil. A seu ver a historiografia haveria de considerar as diferenças regionais, sem, contudo, dar mais peso aos disparates locais e regionais do que ao firme propósito de enaltecimento e defesa do aspecto indiviso da pátria. Ao mencionar que a história como mestra da vida, o autor oferece-nos uma visão muito conservadora acerca dos movimentos sociais no Brasil, uma vez que os mesmos, segundo ele, padeciam de imaturidade e licenciosidade.

É possível encontrar um viajante-romancista em *Como se deve escrever a História do Brasil*?

Dando continuidade à discussão da monografia de Martius, que fora premiada pelo IHGB, pretendo agora pinçar alguns elementos que permitem falar numa convergência de ideias, pressupostos e vaticínios histórico-políticos relativos à apreensão do Brasil por parte tanto do botânico, em trânsito pelo sertão brasileiro, quanto pelo literato autor de *Frey Apollonio, um Romance do Brasil* e, como venho demonstrando até aqui, pelo “aprendiz” de historiador e demiurgo de um modelo da historiografia brasileira no século XIX.

A *Viagem pelo Brasil*, de Martius e Spix (1976), concebida sob um olhar contemplativo da natureza, de corte romântico, mas não deixando entrever a influência racionalista, é uma obra de inegável valor para o leitor contemporâneo que queira conhecer não só aspectos geográficos, demográficos, etnográficos e linguísticos relativos ao território brasileiro, como também inegáveis aforismos sobre a história dos lugares e, por extensão, a presciência sobre possíveis soluções aos entraves que impediam o Império do Brasil de fazer parte do concerto das nações mais civilizadas de então. Além disso, é curioso notar que a obra que tinha mais de mil páginas de texto escrito trazia ainda um atlas com várias estampas litografadas e ainda um compêndio musical, no qual se apresentava canções populares brasileiras e melodias típicas dos índios que eram recolhidas no curso das viagens. Sua primeira edição completa – composta de três volumes e um atlas – aparece



com o título de *Viagem pelo Brasil*, sob a chancela do IHGB em 1938, traduzido por Lúcia F. Lahmeyer.

Na *Viagem pelo Brasil*, não só a luxuriante natureza serve como atestado de um passado onde o homem amidiou-se diante do espetáculo do mundo natural, como o próprio homem, então imaginado como derivado de um tronco-comum do grupo tupi ao perder uma pretensa “disputa” com as forças do meio natural, se naturalizou e decaiu a uma condição de fragmentação tribal, espacial e linguística, embora conservasse uma fisionomia corporal quase que inalterada.

Por sua vez, o romance *Frey Apollonio, um Romance do Brasil*, escrito por Martius em 1831, só veio a ser conhecido pelos brasileiros bem recentemente, quando da iminência do bicentenário de seu nascimento. Fora traduzido do alemão gótico para o português por Erwin Theodor e publicado pela brasiliense em 1992. É tido como representante do *Bildungsroman*, ou seja, um genuíno romance de formação que, aos olhos de seu tradutor, teria sido o “primeiro romance do Brasil”, antecipando até mesmo nomes como Teixeira e Souza, Macedo e Alencar, tidos como fundadores da primeira geração romântica.

O livro narra uma série de episódios de uma missão catequizadora que fora conduzida pelo Frei Apolônio, freire de origem capuchinha. O texto envolve catequização, descrição das reduções religiosas e entroniza um debate entre este religioso, um comerciante chamado Riccardo e Hartoman, *alter ego* de Martius, cujo fito era o estudo metuculoso da natureza.

A ação principal do livro desenrola-se em uma viagem pelo Rio Amazonas adentro, culminando com a fronteira com o território colombiano. De acordo com o breve prefácio elaborado pelo autor, o romance mistura realidade com ficção, sendo que “seus personagens viveram”, e em outro momento “conheci-as e tomei parte ativa de sua existência, ou então lhes ouvi narrar as experiências” (MARTIUS, 1992, p. 11).

Mesmo que brevemente, se faz necessário fazer alguns comentários sobre a temática do romance. Para Lisboa (2008, p. 119):

Os efeitos da colonização europeia na América e a contradição do processo civilizador eurocêntrico formam o pano de fundo da trama. Discutem-se as diferenças entre a Europa e o Novo Mundo, questiona-se a crença na superioridade cultural do branco, idealiza-se o ambiente natural dos trópicos, recorrendo ao tema da lassitude do mundo europeu de cuja realidade se deseja escapar. A paixão pela natureza selvagem e as oscilações anímicas, provocadas pela percepção do indivíduo com uma totalidade submetida a uma força misteriosa condutora dos destinos humanos, são projetados na pujança da mata equatorial.



Nas descrições de Hartoman, a preocupação com a verossimilhança da natureza e das gentes encontradas aproxima a narrativa ficcional do relato de viagem a ponto de fundi-los num único texto visível, até certo ponto parece na contramão da tendência finissecular do Setecentos e início do século XIX apresentada por Catherine Gallagher para quem “os romancistas do século XVIII libertaram a ficção ao renunciarem às tentativas daqueles que lhes antecederam de convencer os leitores de que suas histórias eram verdadeiras ou, de algum modo, diziam respeito a pessoas reais” (GALLAGHER, 2009, p. 630).

A composição do texto, a descrição do cenário e, principalmente, os juízos de certeza atinentes à existência real das personagens, que o autor fez questão de salientar, enfim, estes e outros aspectos levam o leitor de *Frey Apollonio, um Romance do Brasil* a percebê-la como uma obra mais próxima da novela do que propriamente do romance.

Estaria Martius preocupado em ser coerente com a imagem do Brasil então fixada no tratado que lhe valeu o honoraria do IHGB e seu diário de viagens? Se o texto *Frey Apollonio, um romance do Brasil*, como inferido pelo seu tradutor, foi mais uma obra de diletantismo, uma vez que só recentemente se tornara conhecida pelos leitores brasileiros, quais teriam sido as razões pelas quais Martius insistira na verossimilhança de seus personagens?

Uma possível solvência a tais indagações reside naquilo que Verena Alberti (1991) chamou de “relação de contiguidade entre ‘criador’ e ‘criatura’”. Parece-me que em Martius ainda sobressai o zelo com a escrita compromissada com a dimensão social e, facultando-lhe um certo aprisionamento de seus personagens ao mundo real. De qualquer forma, ainda seguindo a trilha de Alberti, o processo de autonomização da literatura em relação à história, ainda estava em seus primórdios o que, de certa forma, poderia ter contribuído para com o acautelamento do autor acerca de certos deslizamentos subjetivos.

Além disso, mesmo não se dedicando tanto ao estudo dos negros e afrodescendentes em geral, visivelmente secundados no tratado e nos demais textos de Martius, o cientista alemão não poupou esforços em encontrar os marcos fundacionais de uma esplendorosa “civilização” tupi, monolítica em termos de língua, cultura material e espiritual que degenerou ao longo do tempo, em função de intempéries de uma natureza portentosa. Mesmo que correndo o risco de uma associação pouco plausível, é possível vislumbrar nessa nação nuclear um tipo de âmbar aos discursos que doravante serão elaborados em torno da ideia de Brasil uno e indiviso. O centralismo, agora a ser



reafirmado, não nos seria de todo alienígena, e sua consolidação só confirmaria a grandeza que aqui deitara terreno desde as eras mais remotas.

Para Sussekind (1990, p. 37),

A uma paisagem atemporal e pitorescamente cheia de referências locais, e a uma essência meta-histórica – a que se chama Brasil – que preexistiria à conquista europeia, persistiria durante o período colonial e justificaria a consolidação de um Estado-Nação imperial como o que a parcela da classe dominante ligada ao trono lutava para assegurar em meio aos levantes que se sucediam durante o período regencial e os primeiros tempos do Segundo Reinado por todo o país.

A título de um epidérmico esboço de resposta à indagação lançada no subtítulo desse ensaio, considero que é possível se pensar sim em uma marcante congruência entre os três textos, o científico, o histórico e o ficcional. Em todos eles, Martius “viaja”, “apalpa” lugares, comunidades, sistemas econômicos, estilos de vida, costumes, e, sem abrir mão dessa *conditio sine qua non* do narrador-viajante sempre em trânsito, verbaliza imagens e representações de um Brasil onde natureza, positividade na simbiose entre as três raças e regionalização subsumida num centralismo político *tout court* compõem verdadeiros eixos-interpretativos da história nacional, passíveis de serem revisitados, tanto pelo historiador, como literato e pelo cronista.

Considerações finais

O tratado *Como se deve escrever a História do Brasil*, de Karl Friedrich Philipp von Martius, já foi bastante acareado e apreciado pela historiografia brasileira, dos fins do XIX até os dias correntes. Silvio Romero se destaca como sendo um dos seus mais incisivos intérpretes, para ele o texto de Martius é raso no tocante às questões mais fulcrais, deixando “em completo esquecimento o ponto saliente do problema – o *mestiço*, sobre quem peculiarmente deveria insistir, estudando, repetimos, o especial quinhão de *cada fator* e definindo o caráter do *resultado*” (ROMERO, 1980, p. 117, grifos do autor).

Para Riccupero (2004, p. 125), a originalidade que se faz necessária reconhecer no texto de Martius se refere ao fato dele ter salientado a “importância das três raças como fator histórico na formação da nacionalidade brasileira”. Guimarães (1988, p. 6), afere o conservadorismo no texto de Martius, destacando que sua compreensão ulterior passa pelo entendimento das influências epistemológicas das Luzes, mais especificamente encaminhadas por uma tendência autoritária e pouco infensa às mudanças.

Segundo Vainfas (1999, p. 2), as ideias de von Martius discutidas em *Como se deve escrever a história do Brasil* não encontram eco tão significativo na historiografia que viria a



posteriori, tanto que o sincretismo racial sugerido por ele nem de longe se aproxima da proposta de Varnhagen, além disso, esse último não se deixou seduzir pela proposta de uma história filosófica, legitimada pelo primeiro, e teria produzido um texto árido e factual.

No entanto, Temístocles Cezar consegue destrinçar o “joio do trigo” no texto martiusiano sublinhando o fato de que a primazia dos indígenas na constituição territorial brasileira era um dado que “não constituía uma evidência” e, conseqüentemente, teria tido implicações não de todo negativas nos rumos tomados pelo Estado brasileiro ao abrigar tal problemática.

Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. In: *Estudos Históricos, Rio de Janeiro*, vol. 4, n. 7, 1991, pp. 66-81, 1991.

CEZAR, Temístocles. Como deveria ser a escrita da história no século XIX. Ensaio de história intelectual. In: PESAVENTO, Sandra J. (Org.) *História cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, pp. 173-208, 2003.

GALLAGHER, Catherine. Ficção. In: MORETTI, Franco (Org.). *A cultura do romance*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo, Cosac Naify, pp. 629-58, 2009.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: *Estudos Históricos, Rio de Janeiro*, n.1, pp. 5-27, 1988.

LISBOA, Karen Macknow. Da expedição científica à ficcionalização da viagem: Martius e seu romance indianista sobre o Brasil. In: *Acervo, Rio de Janeiro*, v. 21, nº 1, pp. 115-132, jan/jun 2008. Disponível em: <http://revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/viewFile/108/88>. Acesso em: 12 fev. 2015.

MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, 24, pp. 389-411, 1845.

_____. *Frey Apollonio, um romance do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1992.

_____; SPIX, Johann Baptist Von. *Viagem pelo Brasil*. Tradução de Lúcia Furquim Lahmeyer. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, vol. 3, 1976.

ROMERO, Silvio. *História da literatura brasileira*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, INL, 1980.

SUSSEKIND, Flora. *O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. In: *Revista Tempo*, agosto de 1999.



GT 3 – ESTADO, POLÍTICAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A UNESCO E O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: DA PRESCRIÇÃO À INDUÇÃO

Valdirene Alves de Oliveira - UEG/Câmpus Inhumas
diana2008@hotmail.com

João Ferreira de Oliveira - FE/UFG
Joao.jferreria@gmail.com

Resumo

O texto se propõe a retomar as recomendações da Unesco para o ensino médio e como essas premissas tem se materializado no ensino médio brasileiro especialmente a partir da década de 1990. O trabalho que subsidiou esse artigo realizou uma ampla revisão bibliográfica, como etapa de uma pesquisa de doutorado, e contemplou as prerrogativas de três organismos multilaterais: Unesco, Bird, BID. Para fins desse trabalho houve um recorte sobre as recomendações da Unesco, que foram mapeadas a partir da seleção dos principais documentos e estudos que a agência realizou e que possuem o ensino médio como principal objeto. O estudo possibilitou compreender que a Unesco compreende a educação, a ciência e a cultura como meios eficientes para a manutenção da paz e da segurança, além de ser também considerada um instrumento imprescindível ao desenvolvimento das nações. A Teoria do Capital Humano se faz presente nas orientações dessa agência multilateral e se traduzem em consignas como o Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Conhecer, Aprender a Conviver. Há uma diferença na permeabilidade das recomendações da Unesco no âmbito da fundamentação legal voltada para o ensino médio, pois na década de 1990 as orientações foram contempladas com muita ênfase nas políticas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, já a partir da década de 2000 a inserção das premissas nas prescrições legais foram atenuadas, por outro lado adquiriram fôlego nas ações de agentes do terceiro setor com atuação em ascensão nas redes estaduais de ensino, na última década.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino Médio. Unesco.

Introdução

A década de 1990 foi marcada por um conjunto de ações governamentais em consonância com os preceitos recomendados pelo Consenso de Washington, ou seja, sob o prisma neoliberal, na condução das ações políticas como a reforma do Estado realizada nesse período. O viés de mundialização do capital foi vivenciado de modo exponencial nesse período, bem como os desdobramentos do advento da revolução tecnológica e das mudanças no modelo de produção do modo taylorista/fordista para o toyotismo também estiveram em evidência.

Entre algumas políticas educacionais do Brasil e da América Latina perpassa uma interlocução com as recomendações de organismos multilaterais (MAINARDES; TELLO, 2014). Esta prerrogativa ocorre, sobretudo, em países em desenvolvimento, com mais veemência a partir da década de 1990⁴⁸. No Brasil, dentre as instituições que se destacam como difusoras de preceitos

⁴⁸ A Década de 1990 simboliza uma busca de consenso acerca de determinados temas e perspectivas. Nessa lógica, assim como houve o Consenso de Washington focado nas questões econômicas, ocorreu em Buenos Aires, em 1995, o Seminário “La Concertación de Políticas Educativas en Argentina y América Latina”, sob a organização da Facultad



ideológicos para a educação a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) desempenha um papel relevante, bem como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Já dentre as organizações financeiras, que além de difundir um ideário muitas vezes os condicionam aos financiamentos externos e/ou cooperação técnica, o Banco Mundial (Bird) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) assumem protagonismo na América Latina. Nesse sentido, a origem desses organismos e as recomendações mais relevantes para ensino médio, nas duas últimas décadas, são abordadas com o objetivo apreender a gênese de alguns preceitos e inferir os meandros que os incluíram nas políticas educacionais e observar se essas recomendações se fazem presente, de algum modo, no período em estudo.

Esse percurso possibilita uma sucinta comparação sobre a relevância de alguns organismos multilaterais e corrobora com a afirmativa de Cunha (2002) acerca das recomendações de agências multilaterais, elaboração e a implementação de políticas educacionais no Brasil. Para Cunha, nessa trajetória, há que se perseguir o fio das conexões sociológicas, pois não se trata de uma imposição, embora o sentimento de autocomiseração apregoe, pois o Brasil possui capital simbólico e protagonismo suficientes para não acatar meramente as proposições das agências, como bem exemplifica Cunha em relação à reforma do ensino técnico da década de 1990.

Há que se registrar, contudo, que é a base material da sociedade, neste caso o modo de produção capitalista, que subverte o conhecimento e a possibilidade de conhecer como instrumentos da esfera da reprodução, ou seja, a razão se converte em domínio, mas tem suas bases ocultadas, por uma racionalidade instrumental⁴⁹.

No início dos anos de 2000 algumas mudanças institucionais materializaram o anseio de renovação política por parte dos brasileiros, ou seja, as prerrogativas de maior controle e rigor em prol da ética na política, que se converteram em ações legais, como a criação de mecanismos em prol do cruzamento de informações sobre partidos e políticos, punições administrativas e penais aos agentes públicos que não primassem pela responsabilidade fiscal podem ser compreendidas como mecanismos oriundos desse período e no contexto de clima de mudança. Uma avaliação mais

Latino Americana de Ciências Sociales (Flacso), Oficina Regional de Educación de La Unesco para América Latina y Caribe (Orealc), e Unesco, que contou com a participação da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e República Dominicana com o propósito de discutir experiências em concertación. Para melhor compreensão desse termo ver em Flacso “Es posible concertar las políticas educativas?”. Buenos Aires: Minõ y Dávila, 1995.

⁴⁹ Em conformidade com os escritos de Horkheimer em: “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” e em “Meios e fins”, publicado na obra Eclipse da Razão.



aprofundada sobre as políticas para o ensino médio⁵⁰, a partir de 1990 até o presente momento, evidenciará rupturas, continuidades e disputas entre campos e agentes, como elementos constituintes dos rumos que as propostas tomaram. Nesse percurso as orientações emanadas dos organismos multilaterais podem ser visualizadas sob diferentes matizes e poder de influência nas gestões governamentais ao longo desse período.

As contribuições da Unesco nos projetos de ensino médio a partir da década de 1990

No campo da educação escolar, e particularmente, nas políticas educacionais vigentes, nas proposições que as fundamentam, bem como nas avaliações sobre as mesmas é possível inferir que essas são perpassadas por uma tônica positivista, que advoga o progresso técnico e incorpora o caráter ideológico da racionalidade instrumental.

Os princípios que regem a modernidade são os mesmos que constituíram o Estado Moderno, que por sua vez tem papel legal na definição das políticas públicas educacionais que, com todos os embates relevantes no âmbito das proposições e implementação, expressam a perspectiva adaptativa depositada na escola para a manutenção do curso desta sociedade, ou seja, na esteira da razão instrumental. Assim, um sucinto quadro sobre os organismos multilaterais que tiveram protagonismo nos rumos das políticas educacionais para o ensino médio a partir de 1990, está delineado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Organismos multilaterais com recomendações para o ensino médio brasileiro (década de 1990 a 2014)

Organismo Multilateral	Década de 1990 a 2002		2003 a 2014
	Documento influenciador	Legislação influenciada	Estudos/Publicações norteadoras das recomendações
Unesco	Relatório Delors Conferência Educação Para Todos Fórum Dacar	LDB nº 9394/1996; EC nº 14/1996; Parecer CNE/CEB nº 15/1998; Resolução CNE/CEB nº 3/1998.	Livro: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008); Livro: “Ensino Médio e Educação Profissional: Desafios da integração” (2010); Livro: Protótipos Curriculares de ensino médio e ensino médio integrado” (2011).

⁵⁰ Para uma compreensão mais detalhada ver em OLIVEIRA (2017).

Bird	Relatório “Os Desafios para o Ensino médio nos anos 90” (1989) Livro: “Educação secundária no Brasil: chegou a hora” (2000)	Decreto nº 2.208/1997	Relatório: “Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2011-2020) (2010)
BID	Livro: “Educação secundária no Brasil: chegou a hora” (2000)	Financiamento do Projeto Escola Jovem.	Livro: “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil” (2010).

Fonte: sites da Unesco, Bird e BID.

A educação, a ciência e a cultura, a partir de 1945⁵¹, passaram a ser pensadas e influenciadas por uma agência especial da Organização das Nações Unidas (ONU), denominada Unesco, que sob o cenário do pós-guerra, ou seja, logo após a 2ª Guerra Mundial foi concebida com a finalidade de contribuir para a manutenção da paz e da segurança, tendo com atribuições, de acordo com seu Ato Constitutivo:

(...) a) favorecer a compreensão mútua das nações: (...) emprestando seu concurso aos órgãos de informação de massas, visando facilitar a livre circulação das ideias pela palavra e pela imagem; b) imprimir um impulso vigoroso à educação popular e à difusão da cultura, através da cooperação entre as nações, sugerindo métodos de educação para preparar as crianças do mundo inteiro para as responsabilidades do homem livre; c) ajudar na manutenção, no avanço e na difusão do saber (...) facilitando (...) o acesso de todos os povos ao que cada um deles publica (EVANGELISTA, 1999, p. 13)

Desde a sua criação a Unesco realiza Conferências Gerais, muitas delas sobre temáticas específicas, que se convergem em recomendações mundializadas, principalmente nos países em desenvolvimento. Em síntese, para Evangelista, a Unesco tem como função precípua: “responder à questão de como permitir, sem guerra entre as grandes potências, e mediante um novo concerto entre as nações, a continuidade da expansão e da reprodução ampliada de um determinado modo de organizar a vida social”. (1999, p.13)

A Unesco atua sob diversas formas na busca e construção de consensos sobre temas diversos e de interesse mundial. Realiza Conferências Gerais, que por sua vez resultam em declarações mundiais temáticas, reuniões de Cúpula, realização de estudos e pesquisas, que resultam em publicações,⁵² divulgadas no formato eletrônico e impresso.

⁵¹ O Brasil passou a fazer parte da Unesco, na condição de Estado-membro, em 4 de novembro de 1946.

⁵² As publicações da Unesco, oriundas de estudos e pesquisas, geralmente são apresentadas com a ressalva que “as ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da Unesco nem comprometem a Organização”. A fala institucional da Unesco aparece formalmente apenas nas declarações.



As recomendações da Unesco, para a educação brasileira, de forma expressa ou indireta, são bastante evidentes na legislação, sobretudo na década de 1990. A LDB nº 9.934/1996 se reporta aos preceitos recomendados pela Unesco, na Declaração de Jomtien, conhecida como a Declaração que instituiu a Década da Educação ou ainda a responsável pelo lema “Educação para Todos”, nas disposições transitórias, no corpo da lei:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010 buscou contemplar as recomendações da Unesco, conforme o mencionado na introdução do Plano acerca do processo de elaboração do mesmo, ou seja: “Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela Unesco e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993”. (BRASIL, 2001, p.34)

Nas legislações mais específicas, como nas que respaldam o ensino médio, a presença das recomendações da Unesco está registrada no Parecer CEB/CNE nº 15/1998 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/1998. A maior evidência dessa aproximação, nessas Diretrizes, se configura na adoção dos quatro pilares da Unesco (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer) para a Educação sob a forma de consignas para a organização curricular do ensino médio, ou seja, na escolha e definição da Estética da Sensibilidade, Política da Igualdade e Ética da Identidade.

Nessa perspectiva, as recomendações mais expressivas da Unesco, que foram contempladas no ensino médio, na legislação da década de 1990 apontam para uma proposta de educação que coaduna com os quatro pilares do Relatório Delors na perspectiva que ensino médio seja para a vida, que esteja atento às transformações contemporâneas no mundo do trabalho e que a educação forme jovens aptos para atuar no mundo moderno.

Em 2000 a Unesco realizou o Fórum Mundial de Educação, em Senegal, mais conhecido como Fórum Dacar com a intenção de renovar o compromisso de todos os países membros com a Educação Para Todos e salientou que era momento de empreender esforços por uma reforma sistêmica que propiciasse uma melhoria do acesso e da qualidade do ensino



secundário. No Marco de Ação de Dacar constam dois objetivos diretamente ligados à educação secundária⁵³:

Responder às necessidades educacionais de todos os jovens, garantindo-lhes acesso equitativo a programas apropriados que permitam a aquisição de conhecimentos tanto como de competências ligadas à vida cotidiana; Eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário até 2005, atingindo a igualdade de gênero em 2015. (UNESCO, 2008, p.15)

Além dessas recomendações algumas publicações oficiais da Unesco, na primeira década do Século XXI, indicam perspectivas para a educação secundária, que além de retomarem as premissas da EPT, acenam rumos para as próximas décadas. Três obras da Unesco denotam que as premissas para a educação secundária permanecem as mesmas da década de 1990, ou seja, a compreensão de que cabe à educação secundária uma formação voltada para as demandas do mundo do trabalho, pois o período da escolarização da juventude é crucial para o desenvolvimento de um país, segundo a Unesco.

Em 2008 foi publicado o estudo “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade⁵⁴”, com o objetivo de: “sumarizar algumas tendências recentes nas políticas de educação secundária de seus países-membros e propor um modelo para essa fase crucial da educação, que integra muitas destas inovações”. A publicação apresenta uma lista com 16 pontos de consenso sobre a educação secundária, extraídos de fóruns convocados pela Unesco. Dentre esses, três são relevantes na análise do quadro brasileiro: 1) Uma educação secundária voltada para a vida e para as demandas do mundo do trabalho; 2) flexibilidade e aproximações nos itinerários da formação acadêmica e técnico vocacional; 3) Valorização da educação técnico vocacional e não apenas da formação acadêmica, inclusive por parte das universidades.

Em 2010 a Unesco publicou um estudo sobre a integração entre a formação acadêmica e profissional no Brasil, intitulado de “Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração”, sob a organização de Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. O desenvolvimento de tal estudo, que teve início em 2005, partiu da representação da Unesco no Brasil, com a intenção de investigar concretamente a implementação de experiências de integração em algumas unidades

⁵³ A expressão “educação secundária” não pode ser compreendida como uma analogia idêntica ao ensino médio no Brasil. O termo resguarda aproximações equivalentes ao modelo brasileiro nos seguintes aspectos: anos finais do ensino fundamental, que seria o primeiro ciclo da educação secundária, e o ensino médio com o segundo ciclo da educação secundária.

⁵⁴ Essa publicação foi originalmente publicada em 2005 na Europa.



federadas. Para concluir o trabalho a Unesco promoveu um Workshop⁵⁵, em 2008, com a intenção de apresentar os dados da pesquisa e ampliar a compreensão sobre a integração e seus desafios no contexto brasileiro e nas especificidades das unidades federadas, que apresentaram suas experiências no Workshop. Esse conjunto resultou na obra coordenada por Regattieri e Castro (2010).

O estudo concluiu, mediante uma análise dos planos legal, doutrinário e real da proposta de integração, que muitos são os desafios e embates que perpassam as proposições legais e a implementação da proposta nas escolas. Além disso, vigoram recomendações contraditórias⁵⁶ que deveriam, segundo o estudo, sofrer alguns ajustes. No plano real, frente às experiências analisadas o estudo também identificou um descompasso entre a proposta e a formação de professores, além da falta de consistência sobre as orientações curriculares, nas legislações das unidades federadas.

A Unesco lançou em 2011 a publicação “Protótipos Curriculares de ensino médio e ensino médio integrado” e o fez na seguinte perspectiva: “buscou-se obsessivamente um modelo operacional que pudesse ser apropriado, amplamente utilizado e continuamente aprimorado pela escola pública”. (UNESCO, 2011, p.7) Ou seja, o interesse pela mudança no ensino médio brasileiro tem foco: os alunos das camadas populares.

Este documento apresenta dois protótipos de currículos para o ensino médio, um deles focado ao ensino médio acadêmico: “desenhado para garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho” (UNESCO, 2011, p.6) e o outro protótipo contempla a ideia de uma integração com a educação profissional, sob a prerrogativa que: “a preparação simultânea do jovem para o mundo do trabalho e a prática social e a continuidade de estudos conjuga os objetivos de interesse nacional com os interesses do público específico” (op.cit, p.7).

Nessa perspectiva é interessante observar que a recomendação curricular da Unesco para o ensino médio prevê uma articulação, especialmente nos anos finais do ensino médio, com uma orientação para o “projeto de vida e sociedade”. No decorrer do documento “Protótipos

⁵⁵ Dentre os 23 participantes do Workshop, 5 eram do quadro do MEC, 14 representantes do ensino médio ou da educação profissional de algumas unidades federadas do país e os demais membros ou consultores da Unesco.

⁵⁶ Essa compreensão faz referência ao descompasso entre as proposições da integração instituídas em 2004, pelo Decreto nº 5.154/2004 que não coadunam com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio, que vigoravam naquele momento, ou seja, a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que foram reformuladas e passaram a corroborar com o viés do Decreto em questão apenas em 2012.



Curriculares de ensino médio e ensino médio integrado” a recomendação de que o Projeto de Vida seja trabalhado e que o mesmo, no ensino médio integrado, tenha um papel relevante na formação das competências para a educação superior e para o mercado de trabalho. Nesse sentido,

O projeto do terceiro ano – Projeto de Vida e Sociedade – amplia a abrangência do contexto de pesquisa e transformação no espaço (mundo) e no tempo (história). É complementado com o autoconhecimento e encerra-se com a elaboração de uma previsão de trajetória individual e de uma proposta de transformação social. Os aspectos mais relevantes dessas escolhas envolvem carreira profissional, encaminhamentos de vida e perspectivas de engajamento em ações de desenvolvimento social. Os horizontes a considerar são de curto, médio ou longo prazo. (UNESCO, 2011, p.12)

Nos dois modelos apontados no documento “Protótipos Curriculares de ensino médio e ensino médio integrado” é retomada a premissa da formação de indivíduos em compasso com o mundo produtivo, em que o protagonismo juvenil constitua as bases para o processo de aprendizagem. Em síntese, são modelos que buscam assegurar a formação de jovens na perspectiva produtiva e suas demandas atuais como a flexibilidade, adaptabilidade e inovação, dentre outros, e a tônica de que as propostas de ensino médio se convertam em comunidades de aprendizagem⁵⁷.

Considerações finais

Alguns *slogans* para o ensino médio são expressivos e reiterativos nos documentos ou publicações que expressam as recomendações dos organismos multilaterais Unesco, Bird e BID e, apesar da polissemia dos termos, os mesmos resguardam uma proximidade com a Teoria do Capital Humano, ou seja, os pilares da Unesco (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a conhecer) e se expressam em nomenclatura diversas como: protagonismo juvenil, empreendedorismo e flexibilidade, projeto de vida, a escola da escolha, dentre outros, ou seja, são consignas de um ideário de educação.

Nessa perspectiva, para a Unesco, a cultura constitui a dimensão central do desenvolvimento econômico, uma vez que este não se realiza sem o desenvolvimento cultural. Os valores significados numa cultura são os elementos determinantes nas escolhas realizadas no âmbito do progresso, possibilitado pela ciência e por sua aplicação tecnológica. Já a educação, num mundo

⁵⁷ Este termo tem sido utilizado pela Unesco em suas publicações, assim como essa a expressão tem sido contemplado no meio acadêmico e fora dele com certa incidência nos últimos anos. Trata-se de um conceito cunhado no Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona/Espanha e pode ser sucintamente definido como uma resposta às demandas da Sociedade da Informação, que pode excluir os indivíduos que não tiverem acesso às informações e que, portanto, cabe à escola um importante papel na construção de Comunidades de Aprendizagens comprometidas com a inclusão de todos os indivíduos e com a construção de valores importantes para a vida em sociedade, como: solidariedade, respeito, etc.



em constante transformação, segundo a Unesco, dever preparar o indivíduo para o imprevisível, logo para a adaptabilidade, portanto deve receber uma educação ao longo da vida, ou seja uma educação permanente para acompanhar as demandas do mercado.

O ensino médio adquire um olhar especial das agências multilaterais pelo fato de esta etapa da educação básica contemplar o atendimento dos jovens e adultos, ou seja, aqueles que correspondem à mão de obra em atividade ou que estará na ativa em pouco tempo.

Os processos, as disputas e as estratégias empreendidas em cada contexto, em cada singularidade, precisam ser compreendidos na tecitura que constitui o enredo. Assim, a pesquisa recorreu às pesquisas e publicações de periódicos do campo da educação que foram realizadas e divulgadas nos últimos anos com o objetivo de apreender elementos relevantes para a problemática em discussão. A revisão bibliográfica apresenta aspectos que provocam a reflexão sobre campos em disputa, sobre categorias que ilustram a trama entre os campos e as propostas para o ensino médio e os principais desafios que se apresentam no contexto atual. A Unesco é signatária das instituições que disputam os projetos de educação e que possui uma perspectiva de ensino médio calcada na Teoria do Capital Humano.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996. Aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília, DF 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvania Simões. **O ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Editora Plano, 2002.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura.** Tese (Doutorado em Educação), 1999. 221 fl. Unicamp, 1999.

MAINARDES, Jeferson; TELLO, César. **A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Educação e Filosofia Uberlândia,** v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. **Tese** (Doutorado em Educação) 318 p. – Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7623/5/Tese%20%20Valdirene%20Alves%20de%20Oliveira%20-%202017.pdf>

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. **Interação escola família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

UNESCO. Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade.** Brasília: UNESCO, 2008.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 3– Estado, Políticas e História da Educação



GT 04 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Anne Cristina Camilo de Oliveira
Faculdade de Educação - UFG
acamilodeoliveira@gmail.com

Resumo

Este trabalho relata uma pesquisa de mestrado, em andamento, cujo tema central é a formação, profissionalização, trabalho docente e qualidade social. Identificam-se alterações significativas na formação, na profissionalização e no trabalho docente, que repercutem na constituição da sua identidade e na sua função. Assim, a desprofissionalização e a proletarização, vividas atualmente pelos professores brasileiros são reflexos das políticas públicas para a educação oriundas dos Organismos Multilaterais (OM). Parte-se da premissa que a reestruturação produtiva imposta pelo neoliberalismo de Terceira Via, principalmente a partir da década de 90, gerou novas demandas para a formação e profissionalização docente, alterando sua forma e objetivos, o que vem refletindo em seu distanciamento do trabalho educativo como práxis. Com base no materialismo histórico dialético, abordagem qualitativa, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica que busca compreender as múltiplas determinações, contradições e impactos gerados pela nova regulação educacional sobre a formação dos professores e a incidência desta na profissionalização e trabalho docente. O processo de pesquisa busca desvelar o que está oculto nas políticas educacionais, bem como os aspectos sociais e econômicos que atingem a formação dos professores e a qualidade social da educação.

Palavras-chave: formação de professores, profissionalização docente, qualidade social

Introdução

Este trabalho refere-se a uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo* e articulada a uma Rede de Interinstitucional de pesquisadores da área de educação. O tema do estudo é a formação, profissionalização e trabalho docente na atualidade e sua relação com a qualidade social, inserida num contexto de múltiplas determinações e contradições, provenientes das políticas neoliberais de Terceira Via, que impactaram a educação superior, alterando a forma e os objetivos da formação docente, distanciando o processo formativo do sentido de práxis⁵⁸.

Partimos da necessidade de investigar a formação, a profissionalização e o trabalho docente na contemporaneidade e a qualidade social da educação sob o ideário pedagógico do materialismo histórico dialético, na tentativa de identificar suas faces e conflitos. Compreender a

⁵⁸ A concepção de formação e de trabalho baseada na perspectiva crítico-emancipadora vê a indissociabilidade teoria e prática na *práxis* – atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer um mundo humano. A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: “(...) por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VASQUEZ, 1968 apud SILVA; LIMONTA, 2013, p. 177).

diversidade de determinações que envolvem esses aspectos está intimamente ligado ao desvelamento das condições históricas, políticas e ideológicas, que lhe são impostas. Ao final, estaremos refletindo sobre uma formação docente verdadeiramente alinhada à perspectiva da qualidade social da educação, voltada para a emancipação do sujeito, indo de encontro a qualidade neoliberal ou hegemônica, que o aliena, formando-o somente para atender ao mercado de trabalho.

Para falarmos sobre formação, profissionalização e trabalho docente, partimos da compreensão de uma educação humanizada que contribua para a transformação desta sociedade. Nessa perspectiva, a educação é uma prática social dialeticamente constituída e constituinte das relações sociais. Sendo assim, abraçamos a causa em favor de transformações sociais, na qual a formação docente é parte imprescindível nesse processo. Nos aliamos a Freire (2015) e Frigotto (2015) que defendem a emancipação social das classes populares, o que só poderá acontecer, se o professor tiver acesso a uma formação docente, inicial e continuada, que seja práxis. Esse processo formativo, alicerçado a concepção de qualidade social, materializada na indissociabilidade teoria-prática, poderá contribuir para a transformação da realidade do sujeito.

Construímos algumas questões: Que impactos a reestruturação produtiva do capital trouxeram para a formação, profissionalização e trabalho docente? Como se constitui na atualidade a formação docente? Como as políticas neoliberais de Terceira Via, influenciam a formação, a profissionalização e o trabalho docente? Estas questões se somam ao *objetivo principal*: analisar e compreender, as concepções de formação, profissionalização e trabalho docente, presentes no campo das políticas e das pesquisas educacionais, buscando esclarecer a qual concepção de formação e de qualidade estão associadas. A partir de uma postura dialética, procuramos evidenciar as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem o processo formativo na atual conjuntura sócio política.

Desenvolvimento, método e metodologia

Estudos realizados no campo da formação docente apontam (EVANGELISTA; TRICHES, 2012; FONSECA, 2009; SHIROMA *et al*, 2008; SHIROMA, EVANGELISTA, 2014; SOUZA; MAGALHÃES, 2015; 2016) para a existência de duas concepções antagônicas sobre formação docente. Uma, vincula-se aos ideais de cunho neoliberal, estabelecidos no Brasil, desde as últimas décadas do século XX e, a outra, caracterizada pelo enfrentamento das condições de aviltamento que se encontra submetida a formação, a profissionalização e o trabalho docente.

As contradições representam o embate de forças opostas, o qual implementam o desenvolvimento de uma série de ações e regulações que envolvem a formação, a profissionalização e o trabalho docente, por identificar nos professores, intelectuais estratégicos (NEVES, 2013), como parte indispensável no auxílio da instrução e criação de um novo perfil profissional – trabalhadores habilidosos, ágeis, práticos e flexíveis. Atitude que responde as exigências de uma nova sociabilidade no trabalho, subordinada ao projeto político capitalista.

Essas mudanças, foram mais efetivas a partir da década de 90, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Essa convenção é considerada um marco para a política educacional mundial, pois a partir dela, divulgou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. O documento final, centrava-se em orientações que defendiam a universalização e o acesso à educação, a promoção de equidade, a concentração da atenção na aprendizagem, a ampliação dos meios e da abrangência da educação básica, a adequação do ambiente, visando a melhoria do aprendizado. Este documento definiu um novo conceito para a educação básica, considerando-a como processo pelo qual ocorre o início da integração social, ética e cultural que permeia o processo educativo, sendo a base para que o país construa outros níveis de educação e capacitação (GOMIDE, 2010).

O Plano de Ação foi a materialização das ações definidas para garantia das necessidades básicas de aprendizagem. No entanto, foi alvo de muitas críticas, dentre elas, a de que, esse plano, constituiu-se em um pacote de medidas gerais, fundamentadas numa concepção generalista de educação, beneficiando-se da família, da comunidade civil e dos meios de comunicação de massa para proporcionar a formação para o trabalho simples. Em suas orientações, está a visão centralizadora de uma formação educativa, que permita a toda a população alcançar os “códigos da modernidade”. Esses códigos são entendidos como o conjunto mínimo de conhecimentos e aptidões necessárias para uma participação na vida pública e para o desenvolvimento produtivo na sociedade moderna (GOMIDE, 2010). Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), consideram o Plano de Ação limitado e restrito, uma vez que somente a habilidade de ler, escrever e calcular é considerado, e ainda sim, superficialmente. Trata-se de uma estratégia de fragilização e de precarização que se instaurava na educação, na formação de professores e na qualificação do trabalhador.

Essa década também foi marcada pelas mudanças ocorridas na política, ou seja, houve uma redefinição do padrão de politização fordista, que já não atendia mais aos anseios, cada vez

maiores do capital. Trata-se do projeto político e ideológico denominado de Terceira Via ou Nova Pedagogia da Hegemonia (NEVES, 2005). A Terceira Via, articula estratégias e diretrizes, autonomamente, buscando a legitimação do consenso em torno da burguesia, unindo pretensões básicas do Neoliberalismo com elementos centrais da social-democracia. Se autodenomina esquerda modernizante (LIMA; MARTINS, 2005).

Em sua análise sobre a Terceira Via, Melo (2005) afirma que entre as pretensões principais dessa nova fase de acumulação do capital, estão

a) a incorporação do conhecimento como força produtiva principal do modo de produção social, processo que se consolida de forma concentrada nos países desenvolvidos, incluindo aí os acordos de cooperação tecnológica, provocando um aprofundamento da marginalização dos países subdesenvolvidos; b) fortalecimento do capital privado e enfraquecimento da esfera pública como movimento de reprodução ampliada do capital, aprofundando a dependência econômica entre os países; c) desemprego e mudanças nas necessidades de qualificação para o trabalho associadas ao desmonte das políticas sociais, como movimento de reprodução ampliada do trabalho; d) intensificação das políticas de “formação de consenso”, associadas à captação de recursos e às políticas de empréstimo de agências financeiras internacionais, estabelecendo novas condicionalidades na formulação de políticas para as regiões e países. (MELO, 2005, p. 3).

Isso quer dizer que ao povo é permitido participar, desde que não gerem consequências negativas a estrutura vigente. A Terceira Via, ao contrário de estimular uma apatia política, chama a sociedade organizada à participação e atuação, contudo sem que a mesma tome consciência de seu papel nas esferas econômica, política e social. Trata-se da manutenção do *status quo*, o que exige planejamento e a formação de consensos, a fim de destruir o nível de consciência da classe trabalhadora e incutir-lhes o projeto hegemônico capitalista, que visa a construção de um novo homem coletivo. Dessa maneira, constrói-se uma visão harmônica de sociedade, em que a formação de habilidades e competências de forma individualizada é de total responsabilidade do indivíduo (MELO, 2005).

Buscando o trabalhador de novo perfil para o mercado e com o discurso de melhorar e transformar a sociedade, a educação e a formação, se tornaram a ferramenta ideal para captar e potencializar talentos. A centralidade dada à formação docente é ideológica uma vez que, ao final de variadas articulações busca-se

concretizar a hegemonia do capital, razão pela qual configura-se como Estado educador e aumenta as exigências sobre os docentes, expressas na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados (EVANGELISTA, 2012, p. 43)

É a procura incessante para responder ao setor produtivo e sua necessidade de produção de mão de obra para atender ao mercado. Ações que foram e ainda estão sendo deliberadas, em diversas orientações e documentos oficiais, com o intuito único e exclusivo de direcionar e gerenciar o exercício desta prática social - a docência (TELLO, 2013).

Evangelista (2012) ainda nos esclarece que esse movimento ideológico instituído pelo neoliberalismo e representado pelos organismos multilaterais (OM), tem como base a recondução das políticas públicas educacionais para a formação, a profissionalização e o trabalho dos professores. Conforme a autora, esse movimento representa um conjunto de medidas que objetiva a “reconversão docente”, com o propósito de que sua função social seja direcionada de modo mais preciso e organizado para atendimento a dois objetivos: ajudar na construção de uma nova sociabilidade, capaz de assegurar a coesão social e preparar indivíduos produtores e consumidores no mercado.

No entanto, numa análise mais ampliada, verificamos um movimento de resistência (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014; SOUZA; MAGALHÃES, 2016) ao direcionamento que submete a formação e à profissionalização à lógica da intensificação e a precarização do trabalho docente, como é o caso da frente contra hegemônica, composta por pesquisadores que se ligam a diferentes instituições educacionais e de classe. Porém, a despeito do movimento de resistência constituído, atualmente, nota-se uma prevalência da concepção de formação docente articulada à produção e reprodução do capital (SHIROMA; SANTOS, 2014) tanto nos documentos oficiais quanto nos projetos internacionais, impactando sobremaneira as instituições educacionais e o trabalho do professor.

Entendemos que a formação docente é um conceito processual e histórico que extrapola o tempo e o espaço, justamente por se envolver com a ideia de fabricar o mundo humano. O processo formativo é um *continuum*, ou seja, marca desde a formação familiar e cultural do professor, até a sua trajetória formal e acadêmica. É um processo contínuo que se perpetua na trajetória profissional do educador e que se mantém como processo vital no ciclo desta profissão (BRZEZINSKI, 2011). Isso deixa em evidência que a formação não se resume em percursos sistematizados e organizados tendo como fundamento a racionalidade e a fragmentação. Para além disso, a formação está relacionada ao trabalho docente, está vinculada à natureza e à função de sua atividade, ao todo.

Defendemos uma postura contra hegemônica que faça frente a concepção neoliberal de formação e profissionalização docente. Isto significa considerar o professor “sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor das realidades sociais” (SOUZA; MAGALHÃES, 2014). Para além disso, o professor é também “mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação” (SOUZA; MAGALHÃES, 2014). Nesse sentido, estamos desenvolvendo esta pesquisa bibliográfica a fim de compreendermos, através de uma análise teórica mais detalhada, as estratégias que obscurecem os interesses hegemônicos contidas nas políticas públicas educacionais contemporâneas.

O *método* materialismo histórico dialético é o que sustenta nossa investigação (FRIGOTTO, 2006). Metodologicamente assume-se: a *abordagem qualitativa* de pesquisa e o *tipo de pesquisa é o bibliográfico* (LIMA; MIOTO, 2007).

Algumas considerações

Trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento. O que apresentamos aqui representa os resultados parciais. Com a dissertação a ser defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, esperamos: contribuir para a ampliação do debate no campo da pesquisa na área da formação docente e ainda, para o fortalecimento de uma perspectiva contra hegemônica de qualidade educacional, no sentido da qualidade social como defendem Souza e Magalhães (2014); contribuir para o desenvolvimento das pesquisas produzidas coletivamente pela Redecentro, correspondendo aos seus objetivos e eixos de aprofundamento no que tange a análise da produção científica sobre o professor, sinalizando encaminhamentos e medidas de intervenção como forma de contraposição ao modelo hegemônico estabelecido de trabalho e formação.

Conclusão

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Sendo trabalho, a produção docente é entendida por Saviani (2013) como um trabalho não material. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Trata-se do entendimento da “educação assentada no fundamento epistemológico do materialismo histórico dialético, [...] contextualizada e historicamente localizada” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 6). Essa concepção de educação e trabalho, vai de encontro com as teorias e conceitos que sustentam as ações do neoliberalismo no mundo, que por

sua vez, são materializadas através de projeto político da Terceira Via. Esse projeto tem fundamentado as políticas educacionais brasileiras, trazendo consequências nefastas a formação e a profissionalização docente.

A Terceira Via introduz uma educação reforçada pela lógica mercadológica em que a docência é descaracterizada como profissão, a formação do professor é marginalizada e fragilizada, acompanhada pela não valorização do trabalho docente. E o que é pior, essas ações são tão coercitivas e camufladas em seus propósitos, que muitos professores as aceitam como verdade e começam a levantar a bandeira da meritocracia ou concordam com o individualismo reinante nas relações sociais ou, ainda, assumem a culpa pelo dito fracasso na educação (EVANGELISTA, 2012).

Em discordância a esse entendimento, defendemos a tese que se faz necessário a continuidade da luta por políticas públicas educacionais de formação e de profissionalização, que conceba o trabalho docente como *práxis*. Isso anula o esquema de segmentar o trabalho pedagógico entre quem pensa e quem executa de forma a perpetuar uma concepção acrítica e equivocada de docência (RODRIGUES; KUENZER, 2007).

Referências bibliográficas

- BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade *Unitas Multiplex* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antônio da (Orgs.). *Formar professores-pesquisadores: construir identidades*. Goiânia, GO: Ed. da PUC-GO, 2011.
- EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.infoteca.inf.br/endipec/acervo/listar/pesquisar>>. Acesso em 30 de novembro de 2017.
- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. In: *Educar em Revista*, Curitiba, nº 45, pp. 185-198: UFPR, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 59ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo Antônio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes. 15ª edição. 2015.
- _____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo, SP: Cortez. 10ª edição. 2006.
- FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In: *Cad. Cedes*, vol 29, nº 78, pp. 153-177: UNICAMP, 2009.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para Formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, vol 6, pp. 01-14: UTP, 2010.
- GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. *RBPAE*, vol 24, nº 2, pp. 215-233: ANPAE, 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, SP: Xamã, 2005.

LIMA, Telma C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: *Revista Katálysis*, vol 10, num. esp., pp. 37-45: UFSC, 2007.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia, GO: Editora América. 2013.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, SP: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: *REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*. 36., 2013, Goiânia. Anais...Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2017.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *Olhar de professor*, vol 10, nº 1, pp. 35-62: UEPG, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. Indicadores de qualidade: o fetiche da gestão por resultados. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. Anais...Itajaí: UNIVALI, 2008. 1 CD- Rom.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre a hegemonia e redes de governança. In: *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, vol 4, nº 11, pp. 21-38:UFMS, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antônio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Poiésis e Práxis II*. Goiânia, GO: Kelps, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução como o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). Dossiê: PNE 2014-2024 e a formação e valorização docente: expectativas, conquistas, novos dilemas. *Revista Formação Docente*, 2016, no prelo.

_____. (Orgs). PNE/2014-2024 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação profissionalização e trabalho docente. *Revista UBA*, Argentina, 2016. no prelo.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César. *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques* (Org.). Campinas, SP: Mercado das Letras. 2013.

GT 4 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR ATUAIS E O CONFLITO ENTRE LÍNGUA ENSINADA E LÍNGUA DE ENSINO.

Frederiko Luz Silva
PPGE/UFG
proffrederiko@uol.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta parte dos resultados de pesquisa desenvolvida em curso de mestrado em Letras e Linguística, área de concentração em estudos linguísticos, que teve como objetivo descrever as atitudes sociolinguísticas dos alunos de uma escola pública municipal em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa. Trata-se de pesquisa qualitativa de orientação etnográfica em que se utilizou da observação participante. O ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho foi, principalmente, a reflexão sobre as práticas de letramento escolar vigentes atualmente no Brasil, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, *língua ensinada* e disciplina escolar, por meio do português brasileiro, *língua de ensino* e língua materna de grande parte dos brasileiros. A discussão se apoia em alguns dos pressupostos da Sociolinguística Educacional, visto que está em torno dos conflitos acerca da aprendizagem da norma culta da Língua Portuguesa, em contexto escolar, e nos pressupostos e princípios de análise da Sociolinguística Interacional, que contribuíram fundamentalmente para a interpretação dos fatos e dos eventos socioculturais durante a pesquisa. Nossa principal conclusão é que as práticas de letramento escolar, articuladas a políticas linguísticas e de ensino de línguas, que visam a ensinar uma única variedade linguística em sala de aula, geram atitudes sociolinguísticas negativas nos alunos em relação ao aprender a *norma prestigiada* da Língua Portuguesa, eleita como padrão.

Palavras chave: Letramento Escolar, Política Linguística, Língua Ensinada, Língua de Ensino, Atitude Sociolinguística.

Introdução

Recentemente, no Brasil, têm sido desenvolvidas muitas pesquisas sobre o valor atribuído a determinadas variações linguísticas, no contexto escolar, evidenciando questões importantes para a reflexão sobre o tratamento dado à variação em sala de aula de Língua Portuguesa, tais como os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005); Cyranca (2007); Mollica e Leal (2008). Motivados por essa tendência, denominada de *Sociolinguística Educacional*, decidimos problematizar as questões que envolvem as atitudes sociolinguísticas em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa apresentadas por alunos de uma escola da rede pública de ensino municipal da cidade de Aparecida de Goiânia – Goiás, tal pesquisa realizou-se no curso de mestrado em Letras e Linguística, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Goiás – UFG.

O contato entre a *língua ensinada* – a *norma herdada* da língua portuguesa – e a *língua de ensino* – práticas linguísticas variadas do português brasileiro – na sala de aula de Língua Portuguesa, é bastante conflituoso. Refletindo as políticas e planejamento linguísticos que vigoram no país, as práticas de letramento nas escolas priorizam apenas uma variedade da língua portuguesa, considerada *norma padrão* ou *norma culta*, correta e melhor que as demais. Tais práticas escolares



provocam o apagamento das muitas outras variedades linguísticas, as consideradas populares, invisibilizando a diversidade linguística existente em sala de aula.

A invisibilização da diversidade linguística em sala de aula, por meio do apagamento das diferenças linguísticas, associada a práticas pedagógicas pautadas pelo ensino da *norma herdada* como se fosse uma língua estrangeira torna a Língua Portuguesa uma língua opressora, gera insegurança e sentimentos de fracasso e incapacidade de aprender a língua. Esses sentimentos resultam na rejeição ao estudo da Língua Portuguesa por parte dos estudantes e, assim, no nosso entendimento, a principal razão das dificuldades enfrentadas pelos alunos no estudo da Língua Portuguesa são os sentimentos construídos no/pelo conflito entre *língua ensinada* e *língua de ensino*.

As práticas de letramento escolar, articuladas a políticas linguísticas e de ensino de línguas, que visam a ensinar uma única variedade linguística em sala de aula, geram atitudes sociolinguísticas negativas nos alunos em relação ao aprender a *norma prestigiada* da Língua Portuguesa, eleita como padrão. O aluno sequer tem a chance de enxergar suas reais dificuldades de aprendizagem da língua, porque, no processo de aprendizagem de línguas, é tomado pela insegurança e por sentimentos de inferioridade com relação às suas práticas linguísticas.

Entendemos que as atitudes sociolinguísticas, tanto de professores quanto de alunos, em relação à Língua Portuguesa e à aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, foram historicamente construídas, a serviço do projeto colonial brasileiro. Atualmente, na escola, tais atitudes estão sendo reforçadas e reconstruídas já no processo de aquisição da escrita escolar, por meio de *políticas linguístico-educacionais* articuladas a práticas de letramento escolar uniformizadoras. Diante disso, acreditamos que atitudes sociolinguísticas positivadoras de práticas de letramento escolar, da mesma forma, podem ser construídas na escola, por meio de políticas linguísticas e de práticas de ensino de línguas que promovam a convivência das diversas práticas linguísticas, de maneira equitativa e democrática.

A pesquisa, cujas partes dos resultados ora se apresentam, foi realizada com professores e alunos em uma escola que se caracteriza pela complexidade sociolinguística, compondo um espaço sociopolítico, a que estamos denominando de *campo de diversidade linguístico-cultural invisibilizada*. Nessa escola atuam professores oriundos de diferentes lugares, ou seja, nem todos os professores pertencem à comunidade onde está a escola. Há alunos de diferentes lugares do estado e de diferentes regiões do país.

A pesquisa está sustentada em metodologias qualitativas, de orientação principalmente etnográfica, em que o pesquisador foi parte do processo e se inseriu nos espaços de pesquisa, como autor e como sujeito ao lado dos demais participantes, em busca de pistas e indícios reveladores das atitudes sociolinguísticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de se alcançar as evidências da correlação entre atitudes e as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa apresentadas pelos alunos.

Optamos por desenvolver nossa pesquisa etnograficamente, nos inserindo na comunidade pesquisada, observando tudo o que acontecia nos contextos naturais de interação dos sujeitos participantes da pesquisa, sem nos restringirmos à aplicação de testes de atitude e/ou de crenças nem questionários fechados.

Dessa forma, acreditamos ser possível captar as atitudes sociolinguísticas dos participantes em relação à aprendizagem da norma culta da Língua Portuguesa, em sua forma espontânea, real, particular e caracterizadora do *habitus* linguístico desses participantes.

Atitude sociolinguística

Consideramos como manifestação básica do conceito de atitude linguística⁵⁹ o proposto e desenvolvido por Cyranka, em sua tese de doutoramento, defendida em 2007, na Universidade Federal Fluminense, intitulada *Atitudes Linguísticas de Alunos de Escolas públicas de Juiz de Fora-MG*.

Para Cyranka (2007, p. 20, grifos nossos), atitude linguística é o reflexo da avaliação linguística que os falantes realizam frente a uma determinada variedade da língua. Assim, para a autora,

o estudo das atitudes linguísticas está relacionado ao da avaliação linguística, isto é, ao exame dos julgamentos dos falantes em relação à língua ou ao dialeto utilizado por seu interlocutor, estando subentendidas aí as mudanças implementadas, ou em implementação na língua, em relação à variedade considerada padrão. Os componentes dessas atitudes são o que pensam, sentem e como reagem os falantes expostos aos estímulos linguísticos que lhe são apresentados. (CYRANKA, 2007, p. 20, grifos nossos).

Ao relacionarmos reação subjetiva a atitudes, valores coletivos e a crenças, evidenciamos interdependência entre crença e atitude sociolinguística, confirmando a crença como

⁵⁹ Aqui o termo utilizado é *atitude linguística* e não *sociolinguística* por se tratar de citação. O termo *atitude sociolinguística* foi uma elaboração a partir dos resultados da pesquisa que ora apresentamos alguma partes.

um fenômeno social, construído socialmente, e a atitude como o reflexo das crenças, apresentando as marcas individuais.

Na tese intitulada *Atitudes e Concepções linguísticas e Sua Relação Com As Práticas Sociais de Professores em Comunidades Bilíngues Alemão-Português do Rio Grande Do Sul*, publicada em 2007, Schneider investiga as atitudes linguísticas de professores inseridos em contexto escolar de bilinguismo. A autora informa que seu trabalho está inserido na Sociolinguística Interacional e que

de acordo com a tradição dessa área de estudo, os participantes estão continuamente negociando papéis sociais de falantes e ouvintes e introduzindo alinhamentos e pistas de contextualizações, que os orientam sobre as possibilidades de interpretação e co-construção dos contextos e sobre o que está acontecendo na inter-ação social. (SCHNEIDER, 2007, p. 6).

Com base no pressuposto apresentado e, após fazer um levantamento dos conceitos de atitude linguística, a autora conclui que

falar em atitudes implica pensar em avaliação e reconhecer que as atitudes estão condicionadas ao sistema de valores que, por sua vez, é acordado pelos indivíduos de uma sociedade, grupos sociais e/ou comunidades de fala. Além disso, é fundamental reconhecer que as atitudes linguísticas são aprendidas, pois elas estão fundamentadas nas crenças e experiências dos indivíduos. Por fim, é importante acrescentar que as atitudes são co-construídas socialmente nas interações face a face e, em função disso são mutáveis e, muitas vezes, contraditórias. (SCHNEIDER, 2007, p. 85).

Conforme o excerto, compreendemos que, também para Schneider (2007) atitude linguística implica avaliação e construção coletiva, além de estar condicionada a valores que são externos à língua, que dizem respeito à organização de uma dada comunidade de fala, por conseguinte, as atitudes sociolinguísticas podem ser aprendidas, o que nos faz inferir que elas também podem ser transformadas.

Práticas de letramento escolar, políticas linguísticas e atitude linguística

Nossa decisão metodológica se sustenta na consideração de que as políticas linguísticas brasileiras, as avaliações sociais das variedades linguísticas do Português Brasileiro e os processos de letramento escolar praticados no Brasil, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, são geradores de *habitus* que potencializam as atitudes sociolinguísticas dos sujeitos da educação.

No Brasil, como em qualquer país do mundo, existem agências de gestão das políticas públicas, logo, nesse contexto, das *políticas linguísticas e educacionais*. A escola, sob a gestão educacional do país, é uma das mais fortes agências de implementação de políticas linguísticas e de uniformização das *práticas sociolinguísticas*. Vale ressaltar que a escola brasileira ainda vive sob a tradição herdada da tutela, administração e condução da igreja católica, portanto, refletindo a

cosmovisão e a epistemologia cristãs católicas, pautadas, principalmente, no maniqueísmo refletido na oposição entre *certo* e *errado*. Assim, desde o período colonial, a escola brasileira tem contribuído para a manutenção de políticas linguísticas que fomentam a ideologia da língua única e de uma forma, a considerada correta e bonita, de usar essa língua, cenário que é gerador do conflito entre *língua ensinada* e *língua de ensino*.

As *políticas linguísticas* são as ações e determinações de um estado ou de uma comunidade sobre qual seja a língua legítima de um povo e de um lugar, que língua usar e que língua ensinar na escola, em situação de contato entre povos falantes de diferentes línguas; e sobre quais práticas linguísticas de uma mesma língua são legítimas e autorizadas socialmente. Assim, devido à “ideologia da língua única”, desde os tempos coloniais e em função da colonização/civilização dos autóctones e depois dos nativos mestiços até os nacionais ou brasileiros, a realidade plurilíngue do país sempre foi camuflada (OLIVEIRA, *apud* CALVET, 2007), em favor da língua única, a língua portuguesa, a língua legítima do povo brasileiro e a língua autorizada a circular nos espaços privilegiados.

Calvet (2007) afirma que as políticas linguísticas estão sempre em ação em todo o mundo, sempre acompanhando movimentos políticos e sociais. A problematização dos processos de implementação e de manutenção das políticas linguísticas no Brasil nos incita a refletir sobre quais forças políticas e sociais sustentam a ideologia da “língua única” e que forças atuam na resistência do plurilinguismo.

Segundo Savedra; Lagares (2012), atualmente os estudos sobre *política e planificação linguística* são campo de aplicação da Sociolinguística, Linguística Aplicada e do Ensino de Línguas. Por isso, dada a preocupação central deste trabalho, situamos nossas discussões também no campo das políticas e planejamentos linguísticos, por estarem implicados nos processos de letramento escolar, campo de estudo da atitude sociolinguística, conforme a proposta desta discussão.

Nossas experiências como professores de Língua Portuguesa⁶⁰ na educação básica da rede pública de ensino têm permitido constatar que a realidade da escola atual ainda corrobora e confirma os pressupostos de uma educação escolar pautada na uniformização linguística.

De acordo com Castilho (2001, p. 276)

Durante a primeira metade do século passado, ensinar português a brasileiros confundia-se com ensinar gramática. Cultivava-se a convicção de que sabendo gramática escreve-se e lê-se melhor. Com o andar da carruagem se percebeu que ensinar Português como língua materna é muito mais refletir sobre a língua do que qualquer outra coisa. A fase da gramatiquice, solidamente casada com o purismo parecia ter acabado. Mas o que se nota nos dias que correm é uma ressurreição do mal fadado casal, promovido pela mídia brasileira!

Vemos que para Castilho (2001), além da escola, a mídia também tem papel fundamental no desenvolvimento das *políticas linguísticas* uniformizadoras da língua no Brasil. O purismo é vendido pela mídia e ensinado em aulas de Português pautadas na gramatiquice nas escolas do país, gerando práticas de letramento que pouco contribuem para a visibilização da diversidade linguística e consideração das diferenciações linguístico-culturais.

O que estamos concebendo por *letramento escolar* é toda prática de leitura e escrita realizada na escola, portanto, não há escola que não promova a prática do letramento. Não se quer, com isso, afirmar que a concepção de letramento das escolas seja a mais adequada para o entendimento efetivo, por parte dos alunos, do funcionamento da língua, de suas funções e das múltiplas práticas sociolinguísticas, na escola ou fora dela.

As práticas de letramento escolar vigentes parecem não empoderar os sujeitos linguisticamente, ao contrário, por legitimarem o processo de padronização da língua, elas invisibilizam as diversidades linguístico-culturais, principalmente, as de grupos sociais desprestigiados, como a comunidade escolar que estudamos nesta pesquisa. Ao desprezar uma dada prática linguística, despreza-se também a diversidade sociocultural e, dessa forma, pode ocorrer o que estamos chamando de invisibilização da diversidade.

Em sociedades ou comunidades sociolinguisticamente complexas, há grupos que se identificam mais com as ações de padronização, há grupos que se identificam menos e há grupos que não se identificam nem reconhecem legitimidades nessas ações. Ou seja, o grau de

⁶⁰ Na época do desenvolvimento da pesquisa o autor desempenhava função de professor de Língua Portuguesa na escola onde foram coletados os dados, atuava nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

aceitabilidade das variedades linguísticas e de seu ensino é diferente de um grupo para outro. O resultado é a instauração de conflitos entre as ações de padronização sociolinguístico-cultural e a indisposição de sujeitos que querem efetivamente ser reconhecidos, respeitados e participar das tomadas de decisão sobre a vida na sua comunidade. Estando fora de sua comunidade/campo, tendo ou não consciência de seu lugar e grau de participação na comunidade onde se encontra, o conflito, geralmente, resulta em insegurança linguística, resistência à norma linguística, à escola e à escrita, que é a prática de letramento que põe em confronto o sujeito linguístico e sua atitude com relação à sua competência linguística, isto é, seu *habitus*.

As práticas de letramento escolar vigentes parecem estar contribuindo pouco para o empoderamento social dos sujeitos/alunos, pois quase não relacionam o funcionamento da língua à organização da sociedade. As práticas da leitura e da escrita, descoladas da realidade social, não contribuem para a emancipação e autonomia dos alunos.

Até aqui apresentamos e discutimos o quadro teórico de interpretação dos fatos estudados e os conceitos-chave da análise do fenômeno linguístico sob discussão, a saber, a indisposição dos alunos das escolas públicas para aprender a disciplina Língua Portuguesa. Tal indisposição decorre das atitudes sociolinguísticas dos estudantes, concebidas como *habitus* construído historicamente na sociedade, confirmado e reforçado no *campo* escolar, por meio do *micro-campo* Língua Portuguesa.

Concebidas como *habitus*, a atitude sociolinguística e a indisposição dos estudantes para estudar Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita escolar, são espaços passíveis de transformação. Para maior entendimento do problema abordado, a atitude sociolinguística dos sujeitos da educação foi situada nos processos e espaços de letramento escolar, por sua vez, situado nas políticas linguísticas e educacionais brasileiras, de modo a indicar que a atitude sociolinguística é historicamente construída.

Língua de ensino vs Língua ensinada

Um evento de sala de aula ocorrido em uma de nossas aulas de Língua Portuguesa nos chamou atenção e nos fez refletir sobre a diferença entre a língua usada nas interações socioculturais espontâneas, mesmo no campo escolar, e a língua que é ensinada na/pela escola. Em uma turma de 9º Ano, uma aluna que trabalhava durante o dia e estudava no turno noturno, de mais ou menos 18 anos de idade, oriunda da classe baixa, depois de ler o texto (no livro didático de

Português) indicado para aquela aula e de nos perguntar, enquanto lia, o sentido de umas três palavras que apareceram no texto, parou e questionou, pensativa:

— Por que o livro não é escrito na língua do povo?

Nós, também muito pensativos, tentamos responder:

— A língua do povo você já não sabe? Então, na escola você tem que aprender um jeito da língua que você ainda não sabe e que vai precisar na entrevista de emprego, no vestibular, no Enem.

A aluna pouco convencida, concluiu:

— Então, tá bom! (LUZ SILVA, 2014, p. 68).

O que esta aluna chamou de *língua do povo* é o que entendemos como língua de interações sociais cotidianas, inclusive a *língua padrão*, pela qual os conteúdos das aulas poderiam ser ensinados, o que estamos denominando de *língua de ensino*. Trata-se da língua dos usos espontâneos, que pode ser observada nas interações sociais em que não há preocupação em falar ou escrever *certo* ou *errado*, um tipo de prática linguística menos policiada, também denominada de vernáculo em Labov (1972). A *língua ensinada*, por sua vez, é a que os alunos não reconhecem como língua das práticas interacionais do cotidiano, uma língua das formas e não dos usos, língua das regras abstratas, língua escolarizada.

Algumas considerações

O *habitus social*, historicamente construído, sobre as práticas e o ensino da *norma herdada* da Língua Portuguesa, a *língua legitimada* no Brasil, opõe o rural ao urbano, legitimando a crença de que existem dois polos linguísticos com o traçado de um contínuo entre eles, mas mantendo os extremos. Nessa visão, a área rural é o espaço, por excelência das práticas e das variedades linguísticas desautorizadas pela norma herdada. Da mesma forma, a área urbana é o espaço privilegiado das práticas e variedades linguísticas autorizadas e se há alguma prática desautorizada na cidade é porque o falante veio da área rural, potencializando o desenvolvimento do contínuo.

Com relação aos sujeitos falantes, há a crença de que as práticas e as variedades linguísticas desautorizadas são próprias dos sujeitos sem escolarização, oriundos das classes baixas e das etnias inferiorizadas socialmente. Todas as práticas linguísticas consideradas “erradas”, no português brasileiro, são identificadoras dos povos e comunidades minorizados (REZENDE, 2014). Historicamente, quem “degenerou” a língua portuguesa foram os indígenas e os descendentes de

africanos escravizados no Brasil (MELO, 1946). Atualmente, as comunidades rurais ou as urbanas periféricas são as que “usam mal” a língua portuguesa (REZENDE, 2014).

A escola é o espaço da harmonização das práticas linguísticas, elegendo como modelo a norma herdada da metrópole no período colonial. O falante da norma herdada se vê representado e refletido na escola e, por isso, apenas aprimora suas competências linguístico-intelectuais. Os falantes de variedades desautorizadas não se veem representados nem refletidos nos saberes e práticas escolares, além de terem de se conformar a um modelo estranho a sua cultura. A escola ensina a ser cidadão brasileiro, com todas as consequências que essa postura política implica. Para ser reconhecido e bem sucedido socialmente, se assim o quiser, o estudante tem de obedecer aos preceitos ditados (REZENDE, 2014).

Com a legitimação desse tipo de discurso e a afirmação dessas crenças, os falantes das variedades linguísticas estigmatizadas constroem sentimentos linguísticos que os colocam em seu devido lugar de pertencimento sócio-histórico, silenciando-se e acreditando que sua capacidade linguística e intelectual está abaixo do mínimo esperado na escola e que, então, por isso, não têm direito a estar naquele lugar nem a ter voz. A partir disso, representações sociais negativas da disciplina escolar Língua Portuguesa são mantidas por meio das práticas escolares, mesmo em alunos/as que têm atitudes sociolinguísticas no dia-a-dia em relação à disciplina contrárias a essas representações.

A vivência na escola, isto é, no campo de pesquisa e também nosso campo profissional, e os dados empíricos gerados, por meio da observação participante, forneceram as bases de conhecimento que sustentam a hipótese de que a constituição das atitudes sociolinguísticas dos estudantes de escolas públicas situadas em comunidades sociolinguisticamente complexas em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa é anterior à escolarização, tais atitudes prévias são geralmente de insegurança e medo. A escola com suas práticas contribui para a manutenção de tais atitudes sociolinguísticas ruins em relação à referida disciplina.

As políticas linguísticas brasileiras agem em defesa da uniformização da Língua Portuguesa, colocando a cargo das escolas o ensino do que é convencionado como *padrão/culto*. Se uma variedade padrão deve ser ensinada nas escolas é porque variedades não padrão coexistem com ela. Em comunidades sociolinguisticamente complexas, a coexistência de múltiplas variedades linguísticas com a variedade padrão/culta da língua, e mesmo as práticas diferenciadas de uso da língua legítima, são bastante recorrentes e podem ser facilmente observadas. A *invisibilização da*

diversidade linguístico-cultural, nesse contexto, portanto, significa a tentativa de apagamento das práticas linguísticas desautorizadas, que tornam invisíveis as variedades linguísticas não legitimadas.

Mesmo com práticas linguísticas pautadas no treino da escrita, que representa a expressão quase sagrada da norma culta da língua portuguesa, orientadas pelas políticas linguísticas padronizadoras da língua, as variedades não legitimadas resistem à invisibilização e às forças invisibilizadoras. Diante disso, podemos falar em uma concorrência entre variedades não autorizadas e variedades autorizadas da língua legitimada, no *campo social* e no *campo escolar*.

Inferimos que quando um aluno diz que não sabe por onde começar um texto, o que ele realmente não sabe é como se expressar por escrito em uma variedade da língua que não é a sua variedade dialetal – língua de ensino. Há na escrita um conflito entre *campos* e consequentemente um conflito entre o *habitus* que se tem e aquele do qual temos que nos apropriar para nos relacionarmos no campo escolar. A expressão oral, nesse sentido, parece mais confortável, porque alguns “desvios” da norma, na fala, são aceitáveis, toleráveis ou simplesmente perdoáveis, mas a escrita tem de ser na língua “correta”. Assim, estabelece-se o conflito entre ter e não querer/não se sentir capaz de escrever e entre ter e não querer/não se sentir capaz de usar a língua padrão.

Entendendo desumanização nos termos de Walsh (2009), que a compreende como uma ordem injusta que gera a violência dos opressores, o que, por outro lado, desumaniza os oprimidos, concluímos que as políticas linguísticas pela uniformização da língua refletidas nas práticas de letramento escolar vigentes na escola brasileira atual, promovem a desumanização dos alunos pertencentes a grupos sociais minorizados, tal desumanização reflete-se nas atitudes sociolinguísticas de medo, insegurança, indisposição e, por vezes, de ódio em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa.

Considerando que a escola brasileira deve deixar de promover a desumanização dos alunos que não realizam a língua em sua forma considerada padrão, entendemos que faz-se necessário transformar as práticas de letramento escolar e apontamos como uma possibilidade a troca das práticas atuais por práticas pautadas em uma *interculturalidade crítica*, que, ao contrário da interculturalidade funcional que apenas reconhece as diferenças numa perspectiva integracionista e “não questiona as regras do jogo” (WALSH, 2009), é uma construção das e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

No lugar de memorizar, decorar regras gramaticais e conceitos, o ensino de português, na perspectiva da interculturalidade crítica, poderia proporcionar o entendimento do funcionamento da língua, estudando e compreendendo suas variações.

Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A distinção - crítica social do julgamento. São Paulo: Zouk/Edusp, 2007.

CALVET, Louis-Jean. As políticas linguísticas. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Políticas linguísticas no Brasil – O caso do Português Brasileiro. Lexis XXV.1 y 2 (2001): 271-297

CYRANCA, Lucia Furtado de Mendonça. As atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007. (Tese de doutorado).

LABOV, William. Padrões Sociolinguísticos [1972]. São Paulo: Parábola, 2008.

LUZ SILVA, Frederiko. Atitudes sociolinguísticas de estudantes do ensino fundamental em relação à disciplina escolar Língua Portuguesa. 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MELO, Gladstone Chaves de. A língua do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1946.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; LEAL, Marisa. Letramento em EJA. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REZENDE, Tania Ferreira. Atitudes sociolinguísticas e posturas políticas balizadoras das práticas escritas nas aulas de Língua Portuguesa. Projeto de pesquisa, PRPPG/UFG (2014-2017)

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. Gragoatá. Niterói, n. 32, v. 1, p. 11-27, Sem. 2012.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. (Tese de doutorado).

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GT 4 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – A REALIDADE DO ESTADO DE GOIÁS

Ivana Pinto Ramos
Universidade Federal de Goiás
ivanapramos@gmail.com

Resumo

No presente artigo apresentamos uma reflexão teórica sobre os desafios apresentados a partir da criação da escola pública de tempo integral, analisando especialmente o caso das escolas públicas do Estado de Goiás, através do estudo das Diretrizes Operacionais da Educação Integral, proposto para o ano de 2016, pela Superintendência de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás. Inicialmente fizemos um breve histórico sobre a origem e caracterização da escola de período integral, com informações sobre a teoria escolanovista, analisando as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história. Pontos importantes são destacados, concernentes a valorização da socialização sobrepondo a instrução, mostrando a conotação negativa que estas instituições, destinadas a “cuidar” dos alunos que pertencem a camada mais desfavorecida da sociedade. A ampliação das funções da escola e extensão do tempo de permanência diária, passou a condição para que a escola possa desempenhar novas atribuições. Nesse contexto, percebemos que tais projetos e diretrizes não foram feitas com a elaboração coletiva, por isso existem muitos problemas em sua estrutura e desenvolvimento. Para que venha a ser um projeto de “excelência na educação e contemple os diferentes aspectos do ser humano, rumo à sua plenitude”, é preciso investir recurso nas escolas de tempo integral (não somente nas escolas de tempo integral, mas em toda educação pública), na formação de professores, para que ela possa avançar e colaborar para que exista uma sociedade verdadeiramente democrática em justiça social, conhecimento e valorização da cultura, para o desenvolvimento de indivíduos agentes e conscientes do seu papel na sociedade.

Palavras Chave: escola de tempo integral, socialização, formação

No presente artigo nos propusemos a fazer uma reflexão teórica sobre os desafios apresentados a partir da criação da escola pública de tempo integral, analisando especialmente o caso das escolas públicas do Estado de Goiás, suas propostas envolvendo teoria e prática educativa, através do estudo das Diretrizes Operacionais da Educação Integral, proposto para o ano de 2016, pela Superintendência de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás. Inicialmente é importante fazer um breve histórico sobre o surgimento da escola de período integral e suas características.

Implantada oficialmente no Brasil através do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa “Mais educação”, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a escola de período integral reaparece com uma nova caracterização. Dissemos reaparece,

pois, essa proposta já havia sido lançada com outros moldes, conforme esclarece Libâneo (2005).⁶¹ Segundo ele, a ideia de uma escola onde os alunos pudessem ficar grande parte do tempo, estava diretamente ligada ao movimento da Escola Nova, surgido na Europa na segunda metade do século XIX, que reaparece também no começo do século XX nos Estados Unidos, influenciado especialmente pelo filósofo e educador John Dewey.

Essa discussão também é levantada por Cavaliere (2002)

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Segundo histórico feito por Gomes (2010), Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira tiveram importante participação no processo de renovação da educação. O movimento da escola nova, unidos na luta contra o conservadorismo, ganhou força com a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, no Rio de Janeiro, capital da República na época. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao governo provisório, após a Revolução de 1930, este movimento deu origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, dentre eles, Anísio Teixeira.

Esse Manifesto considerava a educação um direito humano e um dever do estado. Diante disso, as escolas foram expandidas e se tornaram a sustentação da educação brasileira. Entre setembro de 1962 e janeiro de 1963, Darcy Ribeiro foi convidado a ser ministro da Educação, o último do parlamentarismo, no gabinete presidido por Hermes Lima. Segundo Gomes, ele afirmava que a incapacidade de educar e alimentar a população, gerou uma sociedade “enferma” em desigualdades e descaso. Ele propôs uma escola de período integral como solução, nos moldes da escola oferecida nos países desenvolvidos. Surgem assim, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), inicialmente construídos no Estado e no Município do Rio de Janeiro pelo Programa Especial de Educação.

⁶¹ Apontamentos para participação do autor José Carlos Libâneo em Mesa Redonda, no Colóquio da Linha Teorias da Educação, do Mestrado em Educação da UCG, novembro de 2006. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>

No contexto do movimento da Escola Nova surgem as escolas de período integral, mas, conforme Libâneo (2005), esse movimento acompanhava a versão europeia e norte americana, também chamado de escola ativa ou escola do trabalho, associado às transformações industriais do século XIX, com o aparecimento da classe operária, “institui-se uma escola centrada no fazer”, de acordo com a atividade, necessidade e interesse da criança, conforme proposta de John Dewey, como forma de proteção a infância, por isso , as crianças tinham, além das aulas, outras atividades de lazer, de esporte, atividades lúdicas, artísticas, etc.

Quando se fala em educação integral, pensa-se logo em educação pela experiência, pela reconstrução, para a formação de um indivíduo capaz de construir uma sociedade democrática. Para Dewey (apud CUNHA, 2011) a democracia desfaz a tradicional dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que, os fins coletivos surgem da ação conjunta, da experiência e não da imposição externa. A experiência é um fenômeno ao mesmo tempo individual e cultural, pois, contribui para a formação da cultura; que por sua vez, fornece a base para que a existência do indivíduo ganhe significado. Para ele, a individualidade surge da prática associativa e não das vivências do indivíduo isolado, desta forma a individualidade é um fator cultural.

Na concepção de Cunha (2011) o elo entre o indivíduo e a coletividade, é a inteligência, que pelo pensamento deweyano, precisa ser desenvolvida em um ambiente socializado. O que define a essência da democracia é o seu caráter de vida compartilhada, do trabalho cooperativo:

É a inteligência, nascida no social e socialmente articulada, que permite ao indivíduo desenvolver em si mesmo o espírito de integração que o une ao todo. A plena satisfação do indivíduo se dá, portanto, na cooperação e não no isolamento. A democracia, por sua vez, é o único sistema de vida que pode possibilitar esse requisito indispensável ao florescimento da inteligência. (CUNHA, 2011, p.37)

A escola de período integral tem por base a experiência partilhada através da integração entre os indivíduos, segundo o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa “Mais Educação”, Art.1º, inciso 1º, “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares, em

outros espaços educacionais.”⁶² Acredita-se que através da ampliação da jornada escolar é possível trabalhar outras atividades que vão além das disciplinas curriculares:

Conforme decreto nº 7.083, artigo 2º. A escola de período integral deveria promover atividades de enriquecimento da aprendizagem para além da sala de aula, incluindo atividades artísticas, o reforço escolar, para alunos com dificuldades de aprendizagem, atividades esportivas, práticas de higiene, alimentação saudável, educação ambiental, integração dos conteúdos com as experiências dos alunos, integrando escola, família e comunidade, direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade.

Na verdade, estes princípios deveriam fazer parte do currículo de todas as escolas e não somente das escolas de período integral, promovendo o desenvolvimento através da prática, dentro de uma visão democrática e humanista; um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Segundo Cunha (2011) “o que define a essência da democracia é o seu caráter de vida compartilhada.”(CUNHA, 2011, p.36).

Um estudo das diretrizes operacionais da Educação Integral em tempo integral do Estado de Goiás

A quantidade de escolas de período integral, aumenta a cada ano no estado de Goiás. Em 2016 eram aproximadamente 41 regionais, 1.151 escolas estaduais, destas 152 fazem parte do projeto das escolas de tempo integral⁶³, a intenção é de ampliação gradativa para outras escolas.

No ano de 2015, as escolas de tempo integral eram regidas pelas Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITIs), funcionavam das 7 às 16:30, sendo as disciplinas curriculares oferecidas no período da manhã e as eletivas no período da tarde, juntamente com o reforço escolar de “letramento” e “numeramento” (Língua Portuguesa e Matemática) e atividades esportivas. Entre as eletivas oferecidas, estavam as atividades artísticas: Música (percussão, flauta, baixo, canto, violão, violino, etc), artes cênicas (teatro e contação de histórias), Dança e artes visuais.

⁶² Disponível no site do governo federal: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm

⁶³ Dados recolhidos do site: <http://www.opopular.com.br/editorias/vida-urbana/instituto-jaime-c%3%A2mara-passa-projeto-ser-pleno-ao-estado-1.1106384>

Implantadas pela lei Nº 18.671, de 13 de novembro de 2014, pelo Governo do Estado de Goiás, que implanta Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI), no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, artigo segundo, parágrafo único:

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, são consideradas Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI) as unidades escolares de turno integral do Ensino Fundamental que têm como objetivo, mediante expansão do tempo de permanência dos alunos e professores na escola, subsidiar a implantação de modelo pedagógico, cultural, social e de planejamento, com vistas à obtenção de maior eficiência administrativa e educacional e produção de impactos positivos na qualidade do ensino, perante a comunidade escolar e fora dela, observadas as normas das Leis de Diretrizes e Bases estadual e nacional.(ESTADO DE GOIÁS, 2014)

De acordo com o documento que orienta as ações nas escolas de tempo integral (ESTADO DE GOIÁS, 2014), “nessa proposta pedagógica consideram-se quatro eixos da formação e do desenvolvimento humano, sendo eles: cognitivo, cultural, esportivo e social, os mesmos precisam estar pautados em um padrão de eficácia, que vá ao encontro das necessidades e possibilidades da comunidade local”. O funcionamento das EETIs deveria ser baseado na ideia de uma educação integral capaz de articular os saberes e suas possibilidades na formação plena dos estudantes. As atividades curriculares aconteciam das 7:00 às 11:30. Das 11:30 às 12:45, ocorria o intervalo para o almoço, período em que o professor fica responsável pela organização do almoço da turma, mantendo a ordem e orientando nas atividades de higiene bucal. Das 12:45 às 16:30 aconteciam as atividades de reforço escolar (português / matemática) e as atividades artísticas.

O projeto foi implantado em escolas de educação tradicional, porém a maioria destas instituições, não passou por uma reforma estrutural em seu espaço físico, não foram construídos refeitórios. Improvisaram carteiras e mesas no pátio, os alunos pegam o almoço ou lanche e comem nas salas, junto com os materiais escolares, causando transtornos com a limpeza da sala, pois, sujaram o ambiente e as carteiras; dificultando o desenvolvimento das atividades artísticas ou de reforço, que acontecem após o almoço.

As oficinas artísticas acontecem também no espaço da sala de aula, ou no pátio, dependendo do instrumento musical, pois, o barulho atrapalha o desenvolvimento das atividades de reforço, sem acústica e móveis adequados. Normalmente são utilizadas as salas desocupadas pelo professor de atividades esportivas, que por sua vez, dividia a quadra com outro professor (Educação Infantil, primeiro e segundo ciclos) pois, dificilmente existem duas quadras em uma mesma unidade escolar. Algumas nem possuem quadra, utiliza-se o pátio para atividades esportivas.

As atividades artísticas eram avaliadas por conceito, conforme participação e desenvolvimento do aluno. Ao final de cada ano letivo, eram montadas amostras artísticas envolvendo todas as oficinas. Um pequeno espetáculo supervisionado pela coordenação das EETIs, do Ciranda da Arte, em parceria com a direção e coordenação das escolas de tempo integral.

Outro ponto problemático, foi a implantação desse projeto em escolas que antes eram regulares, sem consultar ou se reunir com a comunidade escolar (família, alunos, professores, gestores), a decisão foi imposta e não compartilhada de forma democrática. A comunidade foi comunicada e não consultada sobre as mudanças que aconteceriam com a implantação do projeto. Os alunos que não pudessem continuar na escola no modelo EETI, tiveram que buscar vagas em outras escolas, mesmo que fossem mais distantes.

Por outro lado, algumas famílias ficaram satisfeitas com o novo projeto “injetado” na escola de seus filhos, pois, desta forma eles estariam seguros e alimentados enquanto trabalhavam: “- Antes na escola, que na rua.” Disse a mãe de um aluno do nono ano do ensino fundamental. O assistencialismo dado às classes desprivilegiadas da sociedade, que encontram além do ensino aprendizagem, a alimentação e segurança, dentro da escola de tempo integral.

No início de ano de 2016, esse projeto foi reformulado e ocorreram várias mudanças. A primeira delas diz respeito a matriz curricular das escolas de tempo integral, conforme especificações do projeto:

As Matrizes Curriculares foram elaboradas para atender à concepção de Educação Integral estabelecida pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, considerando os preceitos legais vigentes, a articulação dos eixos – Científico, Ético-político, Socioambiental, Estético Cultural, que compõem a matriz e as expectativas da comunidade onde a unidade educacional encontra-se inserida. (ESTADO DE GOIAS, 2016, p.03)

Com essa nova proposta, as atividades eletivas, não precisam estar diretamente ligadas as artes, além das atividades artísticas, poderão ser ofertadas oficinas na área das Ciências, Socioambientais e Ético-políticas, de acordo com o contexto e necessidade da unidade escolar. Todas elas com apresentação prévia de projetos semestrais. Desta forma, o Ciranda da Arte, ficou responsável somente pela seleção dos profissionais que atuarão nas oficinas artísticas (por exemplo: uma eletiva de coral ou violino requer profissionais com habilidades específicas), as outras propostas de projetos podem ser apresentadas diretamente à direção da escola.

A jornada de trabalho foi totalmente modificada, a carga horária foi distribuída nos componentes curriculares do núcleo básico comum (25h/a), e nos componentes curriculares do núcleo diversificado (30 h/a), que podem ser ministradas tanto no matutino quanto no vespertino.

Com essa mudança, precisou-se fazer um remanejamento, pois, professores efetivos que não tinham disponibilidade para trabalhar das 7 às 17 horas, com 2 horas de intervalo para o almoço, na unidade escolar de tempo integral, tiveram que ser remanejados para escolas de educação básica comum (tradicional), pois com esse novo projeto, o professor precisa dedicar-se “exclusivamente” ao trabalho em uma unidade. precarizando ainda mais o trabalho.

Além desse remanejamento, outro problema surge com a nova proposta. Os professores precisam trabalhar tanto no núcleo curricular básico, quanto no diversificado, criar projetos de oficinas para serem desenvolvidos, mas, para isso, seria importante que houvesse uma formação prévia, pois, não se monta uma oficina de uma hora para outra. É preciso também uma base administrativa sólida de apoio pedagógico-didático ao professor, ou seja, uma coordenação pedagógica, para articular o trabalho conjunto de todos os professores, de forma que possam realmente oferecer o apoio necessário para o bom desenvolvimento dos projetos.

A escola de tempo integral, considera o horário do almoço, com hábitos alimentares e de higiene, um momento formativo, por isso, compõe o quadro de modulação, função que antes era delegada à família e apenas reforçada na escola. Além disso, observa-se grande dependência afetiva de boa parte dos alunos que, muitas vezes, veem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida, principalmente as crianças dos ciclos I e II, 1º ao 6º ano. .

O período do almoço dos estudantes de 1º ao 9º ano é considerado como um Espaço Curricular Educativo voltado para o desenvolvimento de Atividades de Convivência, Hábitos de Higiene e Alimentares, portanto, é considerado como uma disciplina formativa que deve compor o quadro de modulação. Ressalta-se que esse momento deve ser desenvolvido considerando as peculiaridades de cada etapa de ensino, seu acompanhamento fica sob a responsabilidade da Coordenação do Núcleo Diversificado. (ESTADO DE GOIÁS, 2016, p.09)

Como já dissemos, é preciso oferecer infraestrutura para esse tipo de atividade, pois, existem escolas em que as crianças fazem a higiene bucal nos bebedouros, por falta de lavatórios suficientes nos sanitários. Se os hábitos de higiene e alimentares, são considerados formativos, deveriam haver refeitórios para que os alunos não precisassem fazer suas refeições na sala de aula e também, sanitários e lavatórios adequados e suficientes para o desenvolvimento destas atividades. Caso contrário, esse momento se transforma um momento de intensa confusão e estresse, por parte de alunos e professores.

Arroyo (1988), ao analisar as funções que as escolas de tempo integral assumiram ao longo da história, em que se valoriza mais a socialização do que a instrução, mostrando a conotação negativa que estas instituições, destinadas a cuidar dos alunos que pertencem a camada mais desfavorecida da sociedade. Apesar disso, reconhece que a escola de período integral pode ter um papel a cumprir em nossa sociedade. A ampliação das funções da escola e extensão do tempo de permanência diária, passou a condição para que a escola possa desempenhar essas novas atribuições.

Frente a essa lamentável situação, a escola surge como a arca segura, protetora redefinamos ao papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas a instrução, em instituição protetora, onde a criança encontre segurança física e esteja a salvo da violência a que está exposta no convívio social. (ARROYO, 1988, p.05)

Com a experiência vivida, nesse contexto, percebemos que tais projetos e diretrizes não foram feitas com a elaboração coletiva. Os principais componentes e envolvidos no processo (profissionais das escolas de tempo integral e comunidade) não participam da elaboração. As diretrizes são impostas, apenas comunicadas posteriormente, e precisam “descer garganta abaixo”, conforme expressão popular. E, na maioria das vezes, essas imposições não se adequam ao contexto dessas escolas.

Na prática, aumentam as ações com sentido de socialização e acolhimento e pouco específicos, em todas as séries. Essa imposição pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários passaram a imprescindíveis, ocasionam a perda de identidade da escola fundamental brasileira, como afirma Cavaliere (2007).

Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de escola e qualidade na educação pública de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar. Na tradição brasileira, esse papel sempre foi coadjuvante à ação familiar. Nossa escola pública, quase sempre precária, nunca teve condições de assumir um papel socializador forte, como assumem, por exemplo, as escolas da elite, onde a homogeneidade ideológica e a clareza de objetivos entre família, aluno e escola tornam a tarefa bem mais fácil. No caso da escola pública, vive-se uma grande confusão em relação à sua própria identidade. (CAVALIERE, 2007, p.1021-1022)

A escola tem também o papel socializador, a questão que queremos destacar aqui, é que a escola pública não investe em recursos (financeiros, estruturais e psicológicos) para isso. Perde-se, muitas das vezes, em conteúdos escolares; na dimensão cognitiva. Uma escola, seja de período integral ou tradicional, deve envolver vivências reflexivas na vida das crianças e dos adolescentes. Conforme o pensamento de Dewey de que “a educação é uma constante construção ou reorganização da experiência” (DEWEY apud CUNHA, 2011, p.54) . Deve tecer também relações

entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que possam exigir ou formular mudanças diante das várias situações e contextos sociais. Para o autor, toda a prática social compartilhada é, por sua natureza, educativa. Só quando padronizada e rotinizada é que perde seu valor educativo.

É preciso lembrar que em meio a essas novas atividades e disciplinas oferecidas nas escolas de tempo integral, o desenvolvimento cognitivo, epistemológico, não pode ser menos importante, o foco não pode ser o assistencialismo, mas, o ensino aprendizagem. Em cada etapa do desenvolvimento, a criança desenvolve um tipo de atividade que permite, dentro das particularidades de cada uma, a ampliação de suas qualidades humanas. Leontiev (apud MELO, 2004), afirma que atividade não é qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas aquilo que faz sentido para ela. Esse sentido acontece quando o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que a realiza, desta forma o indivíduo está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas na tarefa que foi proposta, desta forma é possível o desenvolvimento da inteligência e personalidade, pois o indivíduo é resultado de um processo histórico-cultural.

Na teoria histórico cultural defendida por Vygotsky (1991), o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O professor deve ajudar o aluno a interiorizar conceitos como ferramentas para atuar na realidade, com os outros e consigo mesmo. Para que isso ocorra, em cada área de conhecimento, os conteúdos específicos requerem métodos e organização do ensino particularizados. As atividades de ensino podem ser sintetizadas em um procedimento metodológico formado por três momentos não lineares: reflexão, análise e plano interior das ações mentais. É importante considerar a atividade psicológica do aluno (motivos e objetivos) e o contexto sociocultural e institucional.

Embasados na teoria de que a educação deve promover o desenvolvimento através da prática, dentro de uma visão democrática e humanista e; nas experiências vividas enquanto professora que atuou neste processo “deficiente” da educação integral, percebemos que, antes de tudo isso, é necessário criar um ambiente escolar propício à essa ação. Os órgãos competentes, neste caso, a Secretaria do Estado de Goiás, precisam repensar essas diretrizes e antes de colocá-las em prática, construir projetos de reforma para adaptação e ampliação das escolas, para que possam acolher o projeto das EETIs de forma eficiente. Deveria haver também, a constante formação para os professores, para que possam desenvolver atividades tanto no núcleo básico comum, quanto no núcleo diversificado, com o devido preparo e segurança.

Nessa perspectiva, a Educação em Tempo Integral do Estado de Goiás, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes e dos educadores na escola, visa a formação de crianças, adolescentes e jovens em sua inteireza, ou seja, propõe uma educação integral que considera o sujeito em sua condição multidimensional, na qual o desenvolvimento de competências socioemocionais, torna-se tão relevante quanto a dimensão cognitiva. Para tal, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte ofertará escolas de tempo integral para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, cujo objetivo é a formação global do estudante e a excelência acadêmica, os quais nortearão toda a proposta que visa essencialmente formar um ser “pleno”. (ESTADO DE GOIÁS, 2016, p.02-03)

Para que venha a ser um projeto de excelência na educação e “contemple os diferentes aspectos do ser humano (social, emocional, psicológico, espiritual e cultural) rumo à plenitude do ser”, é preciso investir recurso nas escolas de tempo integral e formação para seus profissionais (não somente nas escolas de tempo integral, mas em toda educação pública) para que ela possa avançar e colaborar para que exista uma sociedade verdadeiramente democrática em justiça social, avanço cognitivo e valorização da cultura, para o desenvolvimento de indivíduos agentes e conscientes de seu papel na sociedade.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa. n. 65, p. 3-10, 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa Mais Educação. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 01 jul. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação & Sociedade [número especial - Educação escolar: os desafios da qualidade], Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 jun. 2016.

CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula. 6. ed.. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

ESTADO DE GOIÁS. Lei nº 18.671, de 13 de novembro de 2014: Implanta, como projeto-piloto e em caráter experimental, Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI), no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=11748. Acesso em: 02 jul. 2016.

ESTADO DE GOIÁS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Orientações Operacionais: preliminares da educação integral em tempo integral. Goiânia: SEDUCE, 2016.

GOMES, Candido Alberto. Darcy Ribeiro. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de Tempo Integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino aprendizagem? S/D. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Valdeniza%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%2023.8.docx>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. As Teorias pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, JC, SANTOS, A. (Orgs). Educação na Era do Conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas(SP): Alinea, 2005. p.19-62.

MELLO, Suely A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. Formação social da mente. 4. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 69-76, 1991.

GT 4 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO ESTÁGIO EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG

Jardeson Rodrigues da Silva de Sousa
Bolsista PROLICEN/UFG. Pedagogia - FE/UFG).

jardesonrodrigueslp@gmail.com

Marilza Vanessa Rosa Suanno - FE/UFG

marilzasuanno@uol.com.br

Resumo

Este texto apresenta o projeto de pesquisa Estágio Curricular Obrigatório, Complexidade do Conhecimento Docente e Práxis Inventiva: potenciais articulações entre teoria, prática e ações transformadoras, o qual visa compreender a relação entre a formação e atuação docente, viabilizada por meio do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) no recorte histórico entre 2010-2015. Sendo o estágio o momento oportuno no qual os (as) estagiários (as) devem ter a oportunidade de estabelecer o elo entre teoria e prática, espera-se que estes desenvolvam, por meio das observações e práticas realizadas nos campos de estágio, as especificidades da docência, ou seja, os saberes e as ações desta profissão. Serão realizadas revisões literárias, aplicação de questionários e realização de grupo focal, como metodologia empregada na pesquisa para se buscar atingir os objetivos da mesma. Pretende-se compreender quais os conhecimentos, saberes, valores, atitudes e ações docentes apreendidos e desenvolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem no estágio curricular obrigatório e as suas articulações com: saber como mediar a aprendizagem discente; saber o que ensinar; saber porque ensinar; saber a quem se ensina; saber conceber e escolher como ensinar de acordo com as especificidades dos sujeitos; saber sob quais concepções e estilo de pensamento se cria o processo de ensinar; promover estratégias de ensino em diferentes situações; ter uma escuta sensível; dentre diversos outros pontos.

Palavras-chave: Docência *Stricto Sensu*. Formação e Atuação Docente. Estágio Curricular.

Introdução

Ser professor implica ser capaz de ter um pensamento crítico e reflexivo, além de ser capaz de realizar pesquisas em educação que fortaleçam cada vez mais a sua formação. Como defende Nóvoa (1992 *apud* Rosa e Sousa 2017, p. 02)

mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Nesse sentido, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que contribua para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos professores.

O estágio curricular obrigatório de Pedagogia da FE/UFG permite ao graduando: conhecer o campo de estágio; realizar observações neste campo, seus aspectos físicos, bem como os sujeitos que o compõem e seu projeto político pedagógico; elaborar um projeto de ensino-aprendizagem de acordo com a realidade escolar; realizar regências neste campo estabelecendo elo entre a teoria e a prática; e elaboração de um projeto final com o intuito de demonstrar os resultados obtidos em todo o processo do estágio.

A peculiaridade deste formato está no acompanhamento do (a) professor (a) orientador (a) no campo do estágio. Estando presente ele será capaz de auxiliar os (as) estagiários (as) em situações que possam lhes causar dificuldades para desenvolver uma estratégia que os auxiliem na resolução destas situações. Desta forma os (as) estagiários (as) terão uma maior inserção no ambiente em que estão inseridos e serão capazes de obter um maior entendimento acerca do espaço, da prática e dos sujeitos presentes neste espaço, por meio de leituras escolhidas pelo (a) professor (a) orientador (a), que lhes trarão subsídios para estabelecer relações entre teoria e prática. A maior finalidade didática da proposta de estágio da Faculdade de Educação/UFG está pautada no ensino com pesquisa, desta forma o (a) estagiário (a) produz e constrói novos conhecimentos acerca da área educacional, uma vez que produz pesquisas voltadas para fins didáticos.

Nas palavras de Rosa e Sousa (2017, p. 02):

o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estagiários no projeto de estágio da FE-UFG é estimulado a partir da vivência de práticas pedagógicas e da problematização dessas práticas, tendo a pesquisa como método de formação e de desenvolvimento de postura e habilidades investigativa. O estágio, portanto, representa um espaço de compreensão e problematização da realidade observada, fundamentada assim nos estudos teóricos produzidos no campo educacional.

Subentende-se que o profissional da educação formado no curso de graduação em Pedagogia da FE/UFG, ao passar pela experiência de estágio curricular obrigatório desta instituição, seja capaz de produzir conhecimentos sobre a docência por meio de pesquisas em educação, e assim possa tornar-se um profissional investigativo, capaz de desenvolver ações que visem melhorar tanto seu trabalho docente como o âmbito que o cerca. Que este professor tenha escuta sensível para com seus alunos, que saiba lidar com as diferenças dentro da sala de aula, que saiba o que ensinar e como ensinar, ou seja, adquira as especificidades da docência.

Sendo a educação um fenômeno humano, o ato de ensinar deve ser voltado para uma formação do educando enquanto sujeito autônomo. Cabe ao professor ter uma preocupação no que diz respeito a atingir uma aprendizagem significativa. Para Silva e Suanno (2017) é necessário que os professores compreendam a intencionalidade presente na prática educativa. Mas qual seria esta intencionalidade?

Na perspectiva fenomenológica o ensinar não é voltado apenas para o fato de aprender tal conteúdo sobre determinado assunto, é preciso que exista uma preocupação com o próximo e com o mundo que nos cerca. De acordo com Rezende (1990, p. 70 *apud* SILVA e SUANNO, 2017, p. 09) “quem educa o faz intencionando o outro e o contexto que se o envolve. Ninguém educa no

vazio, para nada. Educação é um ato consciente que se volta sempre em direção a algo e a alguém”. Aí está a intencionalidade da educação: ensinar para direcionar o educando, para que este compreenda, reflita e se insira nos contextos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, psicológicos, pedagógicos, etc.

É papel do professor estar atento às relações dos educandos com o contexto em que estão inseridos, sendo necessário entender estes como sujeitos dotados de experiências de vida e, que a partir destas experiências, possuem comportamentos, pensamentos e formas diversas de compreender o mundo. É essencial levar em consideração estas vivências e, a partir delas, desenvolver uma forma de educar significativa a este sujeito, pois, como afirmam Silva e Suanno (2017) “aprender e ensinar nesta perspectiva deve levar em consideração a vida, pois ‘requer trabalhar com situações e temas’ que fazem parte da vida, do cotidiano dos sujeitos”.

O ensinar e aprender são pautados na significação dos conteúdos e aproximação com a realidade dos educandos para um entendimento do contexto em que vivem. Cabe aos (as) educadores (as) perceberem os educandos como sujeitos sociais que estão inseridos em determinada cultura e que a carregam consigo e, a partir daí, aprender o que ensinar e como ensinar a estes sujeitos.

Como afirma Silva e Suanno (2017):

Esse processo [...] possibilitará aos envolvidos no processo educativo (professor e aluno) uma compreensão significativa do conhecimento escolar e, assim, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que tenham a preocupação com autonomia intelectual e humana dos alunos como pessoas que vivem em sociedade, apesar das diferenças e diversidades culturais.

Especificidades da docência

De acordo com Suanno (2017), o estágio em Pedagogia tem sido um momento da formação que permite aos (as) estagiários (as) se perceberem e se experimentarem como professores (as), contribuindo para a construção de conhecimentos, valores, atitudes e perspectivas sobre a profissão, a identidade e a profissionalidade docente.

A referida pesquisa almeja compreender a práxis, relação entre formação e atuação docente, no Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia/UFG entre os anos de 2010-2015. Compreender a complexidade do conhecimento e da profissionalidade docente produzida no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia/UFG e verificar os conhecimentos construídos pelo estagiário, se ele desenvolveu conhecimentos, atitudes, valores e ações específicas da docência.

Para Roldão (2009) a profissionalidade é a profissão em ação e o conhecimento profissional incide sobre a ação/função de ensinar, sobre o processo (ensino), o objeto (o currículo que se ensina) e os sujeitos da ação (o modo de aprender dos aprendentes). O conhecimento profissional é para Roldão (2009) socialmente indispensável ao exercício da ação/função docente; implica analisar/teorizar a prática docente, o que contribui para a legitimidade e reconhecimento do trabalho docente. De acordo com Sacristán (1993, p. 54), a profissionalidade pode ser definida como “a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”. Traduz-se na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento no contexto histórico contemporâneo. De tal modo, para a presente pesquisa é fundamental compreender se os estagiários (as) relacionam teoria e prática, sendo/ou não capazes de criar ações transformadoras em sua profissionalidade docente/práticas de ensino/atividades escolares/cotidiano da sala de aula.

Dentre diversas especificidades docentes, as quais também podem ser vistas como inovações pedagógicas (SUANNO, 2010), podemos destacar a compreensão da autonomia, criticidade e criatividade como atitudes interdependentes, ou seja, uma depende da outra para se atingir o bem comum. É preciso que a formação em Pedagogia forme sujeitos autônomos, para que estes sejam conscientes de seu papel em sociedade e do trabalho desenvolvido por ele no âmbito educacional, que seja um sujeito crítico às questões sociais e discussões emergentes que nortearão seu trabalho pedagógico, além da elaboração criativa de sua didática.

Considera-se também como especificidade da docência o desenvolvimento da metacognição, a qual “busca identificar e compreender os modos de pensar” (SUANNO, 2010). A metacognição pode ser entendida como os processos desenvolvidos por cada sujeito acerca de suas capacidades cognitivas; como este sujeito aprende; quais os processos que o levam a adquirir conhecimento. Busca-se que os professores sejam capazes de promover a metacognição em seus educandos, ensiná-los a como aprender, a desenvolver técnicas pessoais que os auxiliem neste aprendizado. Para Suanno (2010) é ao viver que se aprende pois, aprender consiste em mudar o mundo partindo de interações sujeito-mundo.

Assim, busca-se compreender quais os conhecimentos, saberes, valores, atitudes e ações docentes apreendidos e desenvolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem no estágio e suas articulações com: saber como mediar à aprendizagem discente; saber o que ensinar; saber porque

ensinar; saber a quem se ensina; saber conceber e escolher como ensinar de acordo com as especificidades dos sujeitos, ambientes, espaços e situações de aprendizagem; saber analisar e avaliar como se ensinou; saber reorientar conteúdos/modos de pensar/estratégias com base nas avaliações realizadas; saber inovar no trabalho docente; saber ensinar em diálogo com o mundo presente; saber ecologizar conhecimentos/ valores/ saberes/ culturas/ diversidade; saber religar razão-emoção-corporeidade ao planejar o ato educativo; saber as concepções e os estilos de pensamento utilizados no processo educativo; compreender a autonomia, criticidade e criatividade como atitudes interdependentes; favorecer a metacognição; perceber a relações entre pensamento e emoção; utilizar estratégias para sentipensar em contextos educativos; desenvolver a escuta sensível; promover a escuta musical em cenários de aprendizagem; utilizar em sala de aula de perguntas mediadoras e favorecer a elaboração de sínteses provisórias; educar por projetos de trabalho, por projetos de investigação; pesquisar a profissionalidade docente emergente; desenvolver pesquisa (auto) biográfica, histórias de vida, biografia educativa na formação de professores como processo que pode auxiliar no resgate da subjetividade; considerar os conhecimentos prévios dos acadêmicos no processo de ensino e de aprendizagem; promover aprendizagem cooperativa; dentre diversas outras.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa compõe o Eixo 4 do “Projeto de pesquisa: Recortes da relação entre formação e atuação docente no Pedagogia” (NUFOP/FE/UFG) e investiga, como falado anteriormente, a relação entre a formação e a atuação docente, ou seja, a Docência *Stricto Sensu*, o que há de mais específico no trabalho do docente. Os procedimentos metodológicos envolvem: revisão da literatura (SACRISTÁN. 1993; ROLDÃO, 2009; SUANNO, 2015; PIMENTA e LIMA, 2010) acerca do objeto de pesquisa; aplicação de questionários e realização de grupos focais.

Grupo focal é uma estratégia metodológica bastante significativa em pesquisas qualitativas, são reuniões grupais que buscam chegar a uma obtenção de diferentes perspectivas acerca de um tema específico. Abramovay e Rua (s. d. t. *apud* Suanno, 2008) afirma que o grupo focal não busca chegar a um consenso das ideias dos participantes, mas sim na relevância de todas as opiniões. A intenção não é que todos os envolvidos concordem acerca de algum tema, mas sim que cada um transpareça sua visão. Suanno (2008) incita que o grupo focal promove a interação dos sujeitos envolvidos valorizando a palavra de cada um como *expert* de sua própria realidade, promovendo o autodesenvolvimento.

Um grupo focal é composto por uma quantidade pequena de componentes (entre seis e quinze), as reuniões e discussões devem ter um horário pré-estabelecido, podendo ter de duas a quatro horas no máximo, não sendo permitido que alguém deixe a reunião antes do término. É relevante frisar que as reuniões ocorram em local de fácil acesso a todos os envolvidos e que estes possam realizar as discussões com privacidade, existe ainda uma guia de discussões para o grupo focal, ou seja, um roteiro de perguntas que nortearão as discussões acerca do tema. Faz-se necessária que o mediador do grupo o mantenha trabalhando, para que a discussão não seja perdida em nenhum momento, assim como a participação ativa do observador participante, ao qual caberá registrar as interações, ideias, opiniões, etc.

O Eixo 4 da pesquisa buscará compreender como se dá a relação entre professor (a) orientador (a) com os (as) estagiários (as), o cotidiano da sala de aula e dos sujeitos envolvidos no processo de formação dos (as) graduando (as) e os desafios que estes (as) se depararão no ambiente escolar. Para tanto, foram criados instrumentos de pesquisa que visem sintetizar conhecimentos oriundos da formação e verificar os conhecimentos dos estagiários (as) e a capacidade de responder a situações do cotidiano escolar e da prática de ensino seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, verificar a capacidade de responder a situações do cotidiano escolar e da prática de ensino: ações de planejar, desenvolver e avaliar uma aula, um projeto ou processos de ensino e de aprendizagem; fundamentos teóricos e procedimentos práticos mobilizados para planejar meios didáticos; interpretação de registros escritos, gestuais e orais dos alunos acerca de suas hipóteses; fontes empregadas para o ato de planejar; concepções prevalentes acerca da percepção e tratamento do conteúdo escolar, etc.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa são estudantes de pedagogia do 4º ano do curso, haja vista que estes estudantes já passaram por todas as quatro fases do estágio curricular obrigatório. Os estudantes responderão a um questionário e participarão de grupos focais, nos quais serão submetidos a simulações de situações de ensino e aprendizagem. Os simulados abrangem as modalidades de ensino do pedagogo, seja Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos de idade e Educação de Adolescentes Jovens e Adultos - EJA).

Tal documento envolverá as ações de planejar, desenvolver e avaliar uma aula durante a realização do estágio. Quais os fundamentos teóricos e procedimentos práticos que o estudante de Pedagogia mobiliza para selecionar conteúdos de ensino, elaborar objetivos e finalidades, critérios considerados para planejar meios didáticos para objetivação das hipóteses de elaboração conceitual

dos alunos, capacidade de interpretar registros escritos, gestuais e orais dos estudantes acerca de suas hipóteses, fontes empregadas para o ato de planejar, concepções prevalentes acerca de percepção e tratamento do conteúdo escolar, como o estudante de pedagogia trata a “paridade” dos componentes curriculares previstos para o segmento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Espera-se com essa pesquisa ampliar a compreensão sobre a formação e profissionalidade docente produzida na formação do pedagogo (a) durante o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia/FE/UFG, haja vista que se subentende que o estágio possibilite ao futuro professor uma visão da realidade da atuação docente, uma vez que na graduação, este indivíduo aprende teorias que serão utilizadas como base para sua atuação e continua profissionalização.

Desta forma, para a presente pesquisa é fundamental compreender se os estagiários relacionam teoria e prática, sendo/ou não capazes de criar ações transformadoras em sua profissionalidade docente/práticas de ensino/atividades escolares/cotidiano da sala de aula.

Para Tardif (2004) os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Para o referido autor, o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

O estágio curricular obrigatório é compreendido como elo entre formação e atuação. Faz-se necessário entender o quê os estudantes, ao se formarem, tem de conhecimentos, habilidades e competências construídas a cerca das especificidades da docência, dos saberes necessários para se desenvolver ações, reflexões e conhecimentos acerca do que é ser professor.

Referências bibliográficas

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. “*Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional*”. In: IMBERNÓN, F. (coord). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona. ICE universitat de Barcelona-Horsori, 1993. p. 53-92

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica em la universidad: La innovación em las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editora, 2009.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Ensinar e aprender – o saber e o agir distintos do profissional docente*. EDUCERE (PUC-PR), 2009.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUSA, Luciana Freire Ernesto C. P. *O estágio do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos*. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira. *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa* (PRELO, 2017).

SCHÖN, Donald. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Perspectivas emergentes no estágio curricular obrigatório*. Revista Educativa, Goiânia, set/dez. 2017 (PRELO).

SUANNO, Marilza V. R. *Didática complexa e projetos de trabalho transdisciplinares no estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental*. In: SUANNO, Marilza V. R.; SILVA, Carlos C.; SOUSA, Luciana F. E. C. P. *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa* (PRELO, 2017).

SUANNO, Marilza V. R. *Inovação pedagógica no contexto universitário*. In: II Forum Internacional y V Jornadas sobre Innovación y Creatividad - Una mirada Transdisciplinar y ecoformadora. Barcelona, 10 al 12 de junio de 2010.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Grupo focal e auto-avaliação institucional democrática*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2008. p. 17 – 32.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Inovação pedagógica no contexto universitário*. In: II Forum Internacional y V Jornadas sobre Innovación y Creatividad -Una mirada Transdisciplinar y ecoformadora. Barcelona, 10 al 12 de junio de 2010.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Universidade e práticas pedagógicas inovadoras*. In: II Forum Internacional y V Jornadas sobre Innovación y Creatividad - Una mirada Transdisciplinar y ecoformadora. Barcelona, 10 al 12 de junio de 2010. Disponível em: <http://www.ub.edu/doe/activitats/documents/TripticoForumCa%20BCN2010.pdf>. Acesso em: 14/03/2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. Ed. – Petrópolis.

GT 4 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

EXPERIÊNCIA PIBID/PEDAGOGIA: ATUAÇÕES EDUCATIVAS DE ÊXITO E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Profa. Dra. Keila Matida de Melo – FE/UFG

keilamatida@gmail.com

Vitória Marques dos Reis - FE/UFG

vitoria_marques26@hotmail.com

Kelly Cristina Arantes Giannetto - FE/UFG

kelly-giannetto@hotmail.com

Léia das Dores Cardoso Ribeiro - FE/UFG

leiakardoso@yahoo.com.br

Resumo:

Este trabalho visa apresentar a experiência do Pibid/Pedagogia em uma das escolas-parceiras em Goiânia, capital de Goiás. O Pibid/Pedagogia teve início em 2014 com o subprojeto intitulado “Comunidades de Aprendizagem: A formação docente em um modelo comunitário de escola”. Esse subprojeto acontece em duas escolas públicas, mas este trabalho se limitará ao relato de experiência em uma delas. Nessa escola são desenvolvidas atuações educativas de êxito pautadas na teoria sobre Comunidade de Aprendizagem. Duas delas serão aqui expostas: tertúlia literária dialógica e grupos interativos. A teoria sobre Comunidade de Aprendizagem é alicerçada ainda em princípios da aprendizagem dialógica, princípios essenciais para que as atuações ocorram. O registro de atividades e o diálogo com participantes dessas atuações, como professores e alunos, asseguram a importância dessas atuações na aprendizagem dos alunos e no convívio entre os participantes da comunidade escolar. Mais do que isso, a experiência com o pibid permite ainda refletir sobre o exercício de ser professor, ao possibilitar que bolsistas pibidianos, alunos do Curso de Pedagogia, conheçam melhor a realidade da escola, presenciando a experiência docente ao participar da dinâmica da sala de aula, bem como buscando respostas a alguns dos desafios relacionados à aprendizagem.

Palavras-chave: atuações educativas de êxito, aprendizagem dialógica, comunidade de Aprendizagem, PIBID, formação de professor.

Palavras iniciais

O subprojeto intitulado “Comunidades de Aprendizagem: A formação docente em um modelo comunitário de escola” do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás teve início em 2014, acontecendo em duas escolas públicas (chamadas escolas-parceiras) em Goiânia, capital de Goiás. Este trabalho objetiva apresentar as práticas efetivadas em uma delas. Como o próprio título do subprojeto aponta, foi intenção que, em 2014, as escolas-parceiras se tornassem Comunidade de Aprendizagem, mas isso não ocorreu. Nas escolas, então, desde 2014, são desenvolvidas atuações educativas de êxito, uma delas é a tertúlia literária dialógica. Por meio dela, adaptação de obras clássicas tem sido lida com alunos da primeira fase do ensino fundamental, como *Contos de Grimm*, *Odisséia contada por Ruth Rocha*, *Peter Pan*, *Pinóquio*, *O Pequeno*

Príncipe, Era uma vez Dom Quixote e outras. Além dessa atuação, outras são desenvolvidas como o grupo interativo.

Sobre Comunidade de Aprendizagem e Atuações Educativas de Êxito

O Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade (CREA) da Universidade de Barcelona com o projeto de pesquisa intitulado *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (INCLUD-ED)*, desenvolvido nos anos de 2001 a 2011, buscou “analisar estratégias educacionais que contribuíssem para a coesão social” (INCLUD-ED, 2011, p. 5) na tentativa de resolver o problema da exclusão social, sobretudo de grupos marginalizados. Esse projeto teve alcance europeu no sentido de atuar para melhorar as políticas sociais e educacionais. Comunidade de Aprendizagem surge desse propósito. Com ela, atuações educativas de êxito foram evidenciadas. Comunidade de Aprendizagem é uma proposta educativa que busca aproximar escola e comunidade. A comunidade passa, inclusive, a participar das decisões da escola quanto à gestão, ao alcance de sonhos possíveis e outros. Todavia, ser Comunidade de Aprendizagem exige alteração na dinâmica da escola. Para isso, diferentes fases formativas devem ocorrer para que a escola decida assumir esse formato. No caso em questão, as escolas de atuação do Pibid/Pedagogia decidiram não ser Comunidade de Aprendizagem, mas aceitaram realizar uma de suas frentes: as atuações educativas de êxito.

Essas atuações são embasadas em sete princípios da aprendizagem dialógica: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (SASO et al. 2009; BRAGA; GABASSA; MELO, 2010). O diálogo igualitário busca garantir que, na escola, todas as pessoas podem participar das decisões que ali ocorrem por meio de argumentos. A intenção desse princípio é mostrar que o argumento não é baseado em escolaridade ou classe social. Pelo argumento, as pessoas podem ser ouvidas e contribuir com o aprendizado do aluno. Exemplo disso nas atuações que ocorreram na escola, era a presença em sala de aula de uma avó analfabeta que tomava leitura e contribuía para o diálogo entre os alunos no grupo interativo. Desse modo, mesmo sendo analfabeta ela era ouvida e respeitada pelo saber que possuía. Isso, inclusive, aponta para o segundo princípio: a inteligência cultural, que trata da valorização da inteligência prática e comunicativa de qualquer pessoa. Essa inteligência é normalmente desvalorizada socialmente. Ao valorizar tal saber, os alunos se reconheçam no outro, estabeleçam diálogos culturais.

Para isso, a transformação, terceiro princípio, deve ocorrer. A escola necessita rever sua prática, assim como professores e alunos. A comunidade é também responsável pelo saber a ser trabalhado na instituição escolar. Então, a transformação abrange escola e comunidade. A dimensão instrumental, quarto princípio, busca a igualdade de resultados através da tentativa de priorizar saberes necessários na sociedade da informação como ler e escrever. Isso só é possível quando o saber e a escola passam a ter sentido para o aluno, para a própria comunidade escolar. A criação de sentido é o quinto princípio.

Já o sexto é a solidariedade. Ela é também responsável pela superação das desigualdades na medida em que todos as pessoas que participam da dinâmica da escola passam a ser responsáveis pelo saber. Na sala de aula, por exemplo, os alunos devem contribuir para que outros com dificuldade aprendam. Por fim, a igualdade de diferenças, sétimo princípio, defende a equidade. Desse modo, as pessoas têm direito de ser diferentes, sendo respeitadas por isso.

As atuações educativas de êxito são baseadas nesses princípios, sendo elas: grupos interativos, tertúlia dialógica, biblioteca tutorada, formação de familiares, participação educativa da comunidade, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e formação dialógica do professorado. Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 118),

[...] a perspectiva pedagógica da escola passa a ser guiada pela aprendizagem dialógica para se alavancar a qualidade de ensino e o convívio respeitoso almejados pela instituição. Para a organização das aprendizagens em todos os espaços da escola, recorre-se a atividades que consideramos centrais no desenvolvimento das Comunidades de Aprendizagem: a Biblioteca Tutorada, os Grupos Interativos, as Tertúlias Dialógicas e a Formação de Familiares.

Essas atuações, dentre as sete mencionadas, são desenvolvidas na escola-parceira. A tertúlia dialógica, segundo as autoras, surgiu na Espanha, mais especificamente na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí em Barcelona e agora ocorre em vários países do mundo. Ela pode ser vinculada à arte, à literatura, à música, possuindo dinâmica própria. Os grupos interativos reforçam e aceleram a aprendizagem dos alunos na medida em que permitem revisar conteúdos ensinados em grupo, contando com a participação de mediadores, que podem ser, e é importante que sejam, pessoas da comunidade. A biblioteca tutorada é um espaço em que ocorre a extensão do saber. Lá diferentes atividades podem ocorrer como o reforço escolar. Essa atuação acontece geralmente em horário diferente do tempo de sala de aula para que o aluno tenha outras possibilidades de aprender. A formação de familiares está ligada ao propósito de uma escola

almejada pela comunidade. Então, a partir do sonho de uma escola possível, que atenda à comunidade do entorno inclusive, atividades são pensadas e realizadas⁶⁴. Neste trabalho, serão apresentadas apenas duas atuações educativas de êxito: a tertúlia literária dialógica e o grupo interativo.

Atuações educativas de êxito na escola-parceira

Todas as atuações educativas de êxito na escola-parceira acontecem nas turmas dos primeiros anos do ensino fundamental. Elas ocorrem uma vez por semana nos períodos matutino e vespertino. No caso do grupo interativo, a turma é dividida em grupos de quatro a cinco alunos com níveis diferentes de aprendizagem. Cada grupo possui um mediador que estimula o diálogo entre os alunos. Ele não é responsável pelo saber ali desenvolvido, já que essa tarefa cabe ao professor. Se houver dúvida, o professor é chamado, embora ele circule entre os grupos. É papel do mediador (bolsistas pibidianos e pessoas da comunidade) incentivar o diálogo e o compromisso dos alunos com os colegas na realização da atividade, que é de revisão. Essa atuação ocorre num tempo de uma hora, e várias atividades são realizadas num prazo de 20 minutos completando o tempo total da atividade. O grupo precisa concretizar as várias atividades no tempo devido. Para Mello, Braga e Gabassa (2012, p. 126):

Os grupos interativos têm dois objetivos centrais: reforçar e acelerar a aprendizagem, por isso o conteúdo deve ser conhecido pelos participantes e cada grupo deve ter um tempo específico para a realização das atividades. Com isso, não se quer promover a competição entre os grupos, mas a corresponsabilidade pela aprendizagem de cada um. No grupo interativo, se um colega não terminou a atividade, isso é problema de todo o grupo e, portanto, todos (as) devem trabalhar em seu auxílio. Além disso, tal organização da aula, com a participação de diferentes agentes educativos, promove a valorização da diversidade pelo convívio e pelo respeito nas relações entre todas as pessoas envolvidas.

Nos grupos interativos as crianças aprendem a conviver com os colegas, respeitando opiniões divergentes e ajudando uns aos outros, exercitando a solidariedade. Através dessa interação eles conseguem resolver problemas que surgem. Nesse momento, os alunos revisam os conteúdos aprendidos, independentemente da matéria escolhida. Sobre essa atuação, uma professora relata:

O grupo interativo também é uma atuação de êxito, porque ele contribui muito. As crianças têm a oportunidade de aprender uma com a outra, e às vezes mesmo discordando da opinião do outro eles precisam entrar em um consenso. Inicialmente eu achava o grupo interativo

⁶⁴ Este trabalho irá apresentar apenas as atuações educativas de êxito desenvolvidas na escola-parceira. Para saber sobre as outras atuações, ver Mello, Braga e Gabassa (2012), Saso et al. (2009).

muito barulhento e me cansava muito, agora com o tempo eu fui aprendendo a dinâmica do grupo e hoje se tornou para mim algo prazeroso, eu sinto prazer e as crianças também. (Professora, 2017).

A busca por consenso pela argumentação é algo que fortalece a relação entre alunos, contribuindo também para que o saber se realize. Na escola-parceira, a tertúlia dialógica ocorre por meio da literatura: tertúlia literária dialógica. Ela também acontece semanalmente, com dia e horário fixados, tendo duração de uma a duas horas. Sobre essa atuação, Flecha (1997, p. 17) afirma que:

La tertúlia literária se reúne em sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan y conversan con familiares y amistades durante a semana. Cada una trae um fragmento elegido para leerlo em voz alta y explicar por qué le há resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de essas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven sólo a través de argumentos. Si todo el grupo logra um acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no se llega a um consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida la concepción cierta y la incorrecta em función de su posición de poder.

Pela tertúlia, assim como pelo grupo interativo, várias princípios da aprendizagem dialógica se mostram como a solidariedade, a inteligência cultural, a criação de sentido, a igualdade de diferenças e outros. Mesmo Flecha (1997) apontando a eleição da obra, na escola-parceira, em função da quantidade diminuta de livros literários em quantidade suficiente para uma sala de aula, essa escolha pelos participantes não ocorre. Um livro, então, é selecionado pelo professor para ser trabalhado na turma. Na tertúlia, trabalham-se obras clássicas. Antecipadamente todos os alunos fazem a leitura de uma parte determinada do livro (algumas páginas ou capítulos), marcam trechos que consideram importante para discussão e buscam fazer o trânsito entre obra e vida.

No momento da tertúlia, a turma é organizada em círculo e há a presença de um moderador que poderá ser um professor, um bolsista ou uma pessoa da comunidade. O papel do moderador é garantir que os princípios da aprendizagem dialógica sejam respeitados, que os alunos saibam a hora de falar, de ouvir, de partilhar o sentido de leitura. Na dinâmica da tertúlia, há o momento da inscrição (faz-se uma lista com o nome dos alunos que querem discutir certo trecho), em que os alunos se inscrevem para ler em voz alta um trecho que acharam relevante e compartilhar reflexões sobre o que leram. A partir da leitura e do comentário feitos é aberto um novo turno de discussão para que outros colegas exponham opiniões e façam comentários pertinentes sobre o que foi apresentado. A dinâmica permite que todos participem, inclusive altera-se ordem de inscrição para favorecer quem pouco participou. No percurso da atuação, é produzida uma memória (registro das discussões levantadas sobre a obra lida), que ao final é lida para a turma.

A tertúlia é o momento em que os alunos se sentem confiantes e têm liberdade para falar, expor opinião, relacionando a leitura da obra com a vida deles. Em todas as turmas em que ela acontece o resultado é positivo. Os alunos gostam dessa atuação e cobram sua efetivação. Para outra professora participante do subprojeto:

A experiência com a tertúlia tem sido muito significativa, pois os alunos têm mostrado um desenvolvimento muito grande no contato com a literatura. Notamos que muitos deles melhoraram a linguagem e aumentaram o vocabulário, alguns deles conseguem fazer intertextos, aprenderam a aprofundar nas leituras. Antes eles tinham muita dificuldade de leitura e a tertúlia ajudou nesse desenvolvimento. Tem um aluno que não conversava com ninguém na sala de aula e a partir da tertúlia ele começou a se comunicar com os colegas e comigo. Essa atuação educativa de êxito só tem acrescentado e os alunos gostam desse momento, sempre perguntando se haverá tertúlia, sentem falta mesmo. Estou desenvolvendo a tertúlia em outra escola que trabalho, nas turmas de ensino médio noturno. Esses jovens gostam da tertúlia, pois é um momento em que eles podem relacionar as vivências deles com as leituras e os alunos tímidos ganham mais confiança para falar. (Professora, 2017).

Os alunos também dizem sobre a tertúlia:

A tertúlia para mim é muito importante porque além da gente ler muita coisa, aprende a respeitar o próximo, aprende a ser solidário com as pessoas. A primeira vez que fiz a tertúlia eu era muito preconceituoso com ela, mas aí eu comecei a me inscrever e de repente eu comecei a gostar. Eu melhorei minha leitura, meu modo de falar e perdi a timidez, então ela foi muito importante para mim. (Aluno da turma F1, 2017).

Eu gostei da tertúlia porque eu aprendi várias coisas com meus amigos, aprendi a amar meus amigos e isso foi muito bom (Aluno da turma C1, 2017).

Eu gostei muito da tertúlia. Ela me ensinou muito, tem umas palavras que eu não sei aí eu aprendi. Eu aprendi muitas coisas que eu não sabia, eu e meus amigos. Na tertúlia eu vou melhorando minha leitura. (Aluna da turma C1, 2017).

Pela tertúlia, é possível perceber que o convívio entre as pessoas melhora. A participação dos alunos com o tempo se intensifica. O aluno aprende com o outro, aprende a ouvi-lo, a respeitá-lo. Também por essa atuação, o aprendizado da língua portuguesa é favorecido, como cita o aluno quando diz sobre o conhecimento de novas palavras. Uma das professoras que atuam no subprojeto assegura que:

Na tertúlia você fala de várias áreas além do português, às vezes contempla ciências, geografia, história, até mesmo matemática, como no livro do Pequeno Príncipe, várias vezes isso foi contemplado. Isso veio contribuir e somar para minha prática. (Professora, 2017)

A tertúlia literária dialógica tem contribuído para a formação de leitores, pois ela estimula a aproximação entre leitor e livro. Na escola-parceira, por exemplo, depois que essa atuação teve início os alunos passaram a frequentar mais a biblioteca escolar, o empréstimo de livros aumentou. Também pela fala dos professores é possível verificar que a tertúlia contribui para que o aluno entenda melhor a realidade pela partilha de experiência gerada pelo livro e pelo diálogo com os colegas. Tanto a tertúlia literária dialógica quanto o grupo interativo fortalecem o processo de interação, necessário ao aprendizado.

Experiência formativa do Pibid e palavras finais

Mais do que desenvolver atuações de êxito na escola-parceira, o pibid permite compreender melhor o que é ser professor. Isso ocorre porque o bolsista pibidiano adentra à escola, tentando compreender a realidade que a permeia. Desafios relacionados à aprendizagem, à indisciplina, à organização das aulas são colocados em cena. Pelo pibid, também se busca atender a demanda escolar, como é o caso de práticas de alfabetização que acontecem na biblioteca tutorada. Também, como solicitação da comunidade, curso de informática, de bordado, já foram oferecidos. Há relatos de como esses cursos foram importantes para o (re)ingresso dos participantes no mercado de trabalho. Enfim, a proposta do pibid é significativa porque contribui para que o diálogo entre universidade, escola e comunidade aconteça. Uma das bolsistas pibidianas mostra o que tem sido para ela essa experiência:

Sempre acreditei que a educação é o caminho para mudarmos a história do nosso país, mas infelizmente nos deparamos com uma educação que não está muito preocupada com isso. Quando comecei há um ano atrás como bolsista não tinha nem ideia como seria essa trajetória, mas hoje posso dizer que me orgulho da profissão que eu escolhi, porque pude ver que quando se faz um trabalho que envolve respeito, confiança, solidariedade e que também a aprendizagem não é só responsabilidade do professor em sala, mas é também da família, da comunidade, dos colegas em sala, é perceptível como a educação flui e como os alunos aprendem. Não tem preço quando você vê um aluno que não lia e não escrevia e num outro momento ele começa a ler e a escrever. Tenho acompanhado um aluno assim e que hoje me emociono a cada leitura dele (Bolsista pibidiana, 2017).

A educação é caminho para se pensar melhor a realidade, para transformá-la. Para isso é preciso refletir sobre o que acontece na escola, promovendo o trânsito entre os conhecimentos desenvolvidos na universidade e a prática vivenciada na escola. É preciso também contribuir para que o aprendizado dos alunos ocorra, ao buscar responder aos desafios que exige o aprender, que devem ser enfrentados no exercício da docência a partir do entendimento de que a formação ocorre por meio de um trabalho conjunto. As atuações educativas de êxito não são necessariamente responsáveis pelo aprendizado, mas contribuem para que ele ocorra.

Problemas foram também percebidos em tais práticas, como a dificuldade de realizar tertúlia com alunos não alfabetizados, o problema do empréstimo e não devolução de livros, já que a tertúlia exige leitura antecipada, a dificuldade de materiais para leitura em número suficiente de alunos, o próprio desafio de entender o que seria um clássico universal, deixando de lado obras contemporâneas. No grupo interativo, um dos desafios é o tempo de realização das atividades; outro é a escolha dos componentes dos grupos por saberes diferenciados. Essa heterogeneidade exige que um aluno ajude o outro, portanto, os princípios da aprendizagem dialógica são essenciais, mas isso demanda tempo de entendimento, revisitação constante de conceito e prática. Adequações têm sido feitas para que essas atuações possam ser significativas e possam realmente favorecer a aprendizagem do aluno e também ampliar a compreensão do desafio da docência para o futuro professor: o bolsista PIBIDiano.

Referências bibliográficas

FLECHA, Ramón. Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

INCLUD-ED. Relatório INCLUD-ED Final: Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação, 2012. Disponível em: <http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: Edufscar, 2014.

_____. Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos (as). São Carlos: Ufscar, 2010.

SASO, Carmen Elboy et al. Comunidades de aprendizaje: transformar la educación. Barcelona: Editorial Graó, 2009.

GT 4 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Elzimar Pereira Nascimento Ferraz – FE/UFG

elzimarufg@gmail.com

Maria do Rosário Teles de Farias Nunes – FE/UFG

rosaryyya@gmail.com

Resumo

O presente trabalho, escrito em parceria, objetiva refletir sobre a temática da educação inclusiva como um elemento do estágio. Esta questão merece destaque nas pautas de discussão, pois a presença de crianças com deficiência em escolas regulares faz parte de uma nova realidade, impactando substancialmente a prática pedagógica no ensino fundamental e na formação inicial de professores do curso de Pedagogia. Para escrita deste texto nos baseamos em experiências vivenciadas no primeiro semestre do estágio supervisionado em educação infantil com quatro turmas da graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação-UFG. O estudo constituiu-se de uma revisão da literatura e análise de relatórios parciais das estagiárias, identificando. No primeiro momento, a escrita aponta a importância do estágio e seu processo de construção durante a formação inicial do educador e traz elementos do currículo, procurando revelar principais confrontos, desafios, pontos de vista nesta questão emergente da sociedade. No segundo momento apresenta a visão das estagiárias a respeito do trabalho com crianças com deficiência. De maneira geral, podemos afirmar que a problemática da educação inclusiva como componente da formação de professores é um quebra-cabeça sendo montado gradativamente pela realidade escolar.

Palavras-chave: Crianças com deficiência, Estágio, formação de professores.

Introdução

A identidade profissional docente é uma construção iniciada e mediada pela articulação entre trajetória pessoal, formação na graduação e a prática diária. Neste sentido, diferentes valores somam-se à profissão por meio das relações interpessoais, principalmente, com outros docentes durante o Estágio. Dentre os elementos construtores da identidade docente, a história de vida (PIMENTA, 1999; FARIAS, 2009) que contorna todo o percurso formativo inicial, pode ser marcada pela vivência no estágio.

Durante a graduação, a formação da profissão docente constitui-se de diferentes momentos para questionar e refletir sobre a atuação do professor nesta sociedade atual permeada por problemáticas emergentes, dentre outras: ecologia, preconceito, gênero e inclusão e, “(...) noutras palavras: reconhecer o professor como um sujeito da práxis.” (FARIAS, 2009, p.68). Uma conduta crítica do professor ordena sua ação de mudança social diante de tantas demandas. No que se refere à atuação na educação infantil, a amplitude destas ações é ainda maior, por ser um campo de atuação recente na história da educação brasileira.

Ao pensar a prática na educação infantil remetemos a formação inicial, sem esquecer, evidentemente, da formação continuada. Além das disciplinas de fundamentos e as metodologias, o

discente, na universidade, cursa disciplina de estágio supervisionado em Educação infantil a qual oportuniza a compreensão de que o trabalho no magistério tem como meio e fim último o desenvolvimento das pessoas, neste caso, as crianças são os sujeitos mais importantes do processo. Assim, durante o estágio os estudantes vão assumindo uma prática escolar, aprendendo sobre questões emergentes e se constituindo profissionalmente, pois no estágio acontece um processo de mudança de aluno para docente que impacta sua vida (FIORENTINI, 2003). E neste processo de constituir-se professor envolve refletir e “produzir, de modo metódico, significados sobre o que fazemos e somos” (FIORENTINI, 2003, p. 127).

Este texto apresenta algumas reflexões neste processo de construção da identidade docente pelos registros no estágio. Foram organizados em dois blocos de reflexão. No primeiro a relação entre o estágio e a problemática da educação inclusiva e no segundo apontamentos sobre a inclusão de crianças com deficiência, pela leitura de vinte e dois relatórios parciais durante o período de estágio de observação no campo e expectativas futuras para o exercício do magistério.

O estágio e a inclusão de pessoas com deficiência

O estágio é uma etapa importante para os alunos do curso de graduação em Pedagogia, uma vez que possibilita relacionar aspectos teóricos e práticos. Conseguir articular a teoria com a prática é sempre um desafio para qualquer futuro educador, pois é algo que está presente o tempo todo no trabalho de quem lida com a área da educação e nem sempre ocorre de modo tranquilo. Para Gasparin (2007), a articulação entre a teoria e a prática exige tanto do educador quanto do aluno o encontro entre aquilo que é trazido das vivências sociais com o saber científico, o qual possibilita uma desestabilização do que já se sabia para a acomodação do novo saber e assim, a possibilidade de sua utilização no meio social como uma prática social transformadora. Freire (1996, p.12), ao descrever quais seriam os saberes necessários à prática docente, chega a dizer que “A reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá, blá, blá e a prática, ativismo”.

A reflexão sobre a prática muitas vezes ocorre por meio de registros daquilo que foi vivenciado. Lopes (2009) discorre sobre os diários docentes, os documentos pessoais e os materiais autobiográficos como excelentes instrumentos de análise para o professor, funcionando como suporte para a reflexão de quem lhes escreve.

Neste sentido, não há uma neutralidade do ato de registrar porque todo registro passa pela subjetividade do autor, que seleciona o que vai ser documentado e interpreta o que vivenciou

conforme as suas crenças. O registro é um instrumento metodológico que caminha junto com o planejamento, a observação e a avaliação, serve como reflexão da prática observada, como construção da memória e da história vivida. Também significa questionar aspectos do observado, conduzindo à ampliação do pensar e a transformação da realidade.

Desse modo, para além do domínio teórico, há aspectos práticos do cotidiano que estão presentes na identidade do docente com os quais cada educador tem que lidar, e para estabelecer relações sadias é preciso estar atento a si mesmo, às suas emoções, seu modo de pensar sobre o mundo, ouvir-se, buscar entender-se (CUNHA, 2000). Com o entendimento de que nos constituímos como seres sócio-histórico-culturais, contemplando a visão de que todo ser humano é fruto de várias relações sociais, possui uma história e está inserido em uma cultura permeada por vários tipos de signos e práticas culturais.

Neste sentido, no período do estágio os acadêmicos percebem o grande desafio de professores da rede pública que recebem alunos com alguma necessidade educativa especial em salas regulares, e as possibilidades da prática pedagógica de educadores enquanto mediadores de conhecimento para alunos. Além disso, é imperativo aos estagiários a necessidade e compreender as leis que amparam a educação especial, impactando diretamente no estágio, uma vez que são muitas incógnitas, como por exemplo, o relacionamento professor-aluno, o uso de metodologias diferenciadas como recursos pedagógicos utilizados para transmissão de conhecimentos e os conteúdos aplicados através de outros recursos.

Um professor ao receber um aluno com algum tipo deficiência especial, seja ela física, visual, mental ou auditiva, deve ter em sua bagagem curricular, propostas de trabalho diferenciadas, pois cada especialidade necessita de uma metodologia particular para o ensino dos conteúdos. Isto porque no ensino tradicional o material didático é reduzido numa compreensão de conteúdo de igual assimilação para todos. Apesar do aluno com alguma deficiência estar inserido em salas de aula regulares, comum, o tratamento é diferenciado para com estes alunos em relação aos demais ou qualquer outra situação. Assim, caberá ao professor usufruir de estratégias como: desenvolver novas metodologias de ensino; utilizar recursos diferenciados e processos de avaliação adequados, fazer áudio-descrição para alunos cegos como forma de tentar minimizar a desigualdade e compreender a diversidade.

Apesar de existirem estes aspectos que permeiam a formação acadêmica do pedagogo, a legislação brasileira, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tem se

tornado bem atuante no que concerne ao atendimento deste público alvo. Na área da educação, podemos citar, por exemplo, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional - LDBN) que contempla em um de seus capítulos a educação especial, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, entre outras.

Acerca disso, Lima e Silva (2017) discorrem que por um bom tempo tentou-se fazer a integração de pessoas com alguma deficiência. Isso ocorria sem considerar que elas precisavam estar imersas no universo das pessoas consideradas normais. Os autores citam o exemplo da integração das pessoas com alguma deficiência na educação, porém, pontua que o atendimento prestado era realizado em espaços separados reservados para elas e não nas salas de aula de educação regular. Isso acontecia exatamente por causa da visão distorcida que se tinha de que a pessoa com deficiência teria que ser atendido separado, para não atrapalhar nem o trabalho do educador e nem o desenvolvimento dos demais alunos. Havia também a compreensão de que o aluno é que deveria se adaptar ao que as instituições educativas propunham em seu currículo. Não havia uma preocupação das escolas em adequar seus atendimentos às especificidades dos alunos que tivessem qualquer dificuldade/limitação. Lima e Silva (2017) expõem que a criação das leis de inclusão foi salutar para que as várias instituições abrissem espaços para atender a este público e também a buscarem a capacitação adequada para os seus profissionais.

No contexto educacional brasileiro, após a aprovação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, muitas escolas de ensino regular se viram obrigadas a atenderem aos alunos com algum tipo de deficiência nas salas de ensino regular junto com os demais alunos, contudo, sem que fosse dado aos educadores qualquer tipo de formação para receber este público. Disto vem decorrendo uma série de dificuldades enfrentadas tanto pelos educadores e escolas, quanto pelos educandos e seus familiares, como por exemplo, a falta de preparo dos profissionais da educação, de estrutura física das escolas para receber estes alunos, material pedagógico adequado, sala de recursos, a presença do cuidador em sala de aula etc.

Visando a oferta de educação para todos, verifica-se nos documentos brasileiros anteriores à década de 90 o intuito de contemplar a educação das pessoas com deficiência, mesmo adotando uma terminologia inadequada para tratar deste público, denominando-os portadores de deficiência. Na Constituição Federal de 1988 ainda observa-se o uso da terminologia pessoas

portadoras de deficiência e a ideia de que estas pessoas deveriam ser atendidas, preferencialmente, em salas de ensino regular, abrindo assim, espaço para a continuidade dos atendimentos nos centros especializados.

No que concerne à inclusão escolar, na década de 90 é que a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva começa a ganhar melhor visibilidade nos documentos legais que orientam as políticas educacionais brasileiras. A Conferência Mundial de Educação Mundial sobre Todos (1990) foi um dos momentos marcantes para a estipulação de que os países deveriam criar mecanismos para colocar toda população nas escolas para que adquirissem os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade com o foco numa sociedade melhor para viver.

Posteriormente, a Conferência realizada na cidade de Salamanca (1994), na Espanha, contribuiu para discutir sobre as deficiências que atingiam pessoas do mundo todo que eram excluídas da sociedade e do contexto educativo e para direcionar ações que alcançassem essas pessoas sob o enfoque inclusivo.

As novas educadoras ao se verem diante de tal desafio se questionam porque o curso de graduação em pedagogia não lhes formam para darem conta destas demandas e também porque não há políticas públicas que possibilitem melhores condições de trabalhos, por exemplo, fornecendo os apoios/cuidadores em todas as salas de aula, etc.

Alguns estagiários, ante a dura realidade, aos baixos salários e a desvalorização profissional se sentem desmotivados a continuarem na carreira docente, outros chegam a desistir do curso por considerarem que não estão aptos a enfrentar tais demandas. Por outro lado, há os que abraçam a causa educacional e procuram ter a postura de que podem fazer a diferença em sua atuação docente contribuindo para a construção de um futuro melhor e de uma sociedade menos desigual.

Expectativas de um futuro iniciado

O estágio do curso de Pedagogia da UFG está organizado de modo que durante o sétimo período, no primeiro semestre é realizado o estágio em Educação Infantil e como metodologia de pesquisa solicitamos que os alunos realizem observações registrando o que viram no campo. Estas anotações são importantes para que eles comecem a fazer o movimento de refletirem sobre a prática. Ao analisarmos os diários de campo é notório o caminho que eles percorrem do primeiro ao último dia de observação. Num primeiro momento, verifica-se a descrição da estrutura física e a organização dos profissionais da instituição em que irão estagiar,

bem como as expectativas que eles têm com tal experiência que o curso disponibiliza. Nos relatórios posteriores, relatam como é cada atendimento prestado aos discentes pelas profissionais regentes e como eles consideram que esta ação se concretiza pautadas por teóricos que já foram estudados e/ou que estão estudando.

Segundo Drumond (2015), o estágio é visto como um momento privilegiado por favorecer o contato direto dos docentes em formação com o futuro campo de trabalho, propiciando também a pesquisa, a reflexão, e a formação. Além, de proporcionar o momento de diálogo entre a teoria e a prática. A autora discorre sobre a importância da observação da criança e não da professora, por ser a criança que irá determinar o tipo de intervenção necessária. Outra questão que ela elege para o diálogo é quando diz que, num primeiro momento os estagiários não compreendem o porquê das observações, entretanto, ao final do estágio, consideraram ser um momento de suma importância para a formação acadêmica.

Nos diários do primeiro dia, geralmente, os alunos relatam questões concernentes aos aspectos estruturais da instituição, como os profissionais os receberam, o público que é atendido, o horário de duração dos atendimentos e as expectativas que demonstram quanto à formação teórico/prática na instituição campo.

Neste primeiro contato, muitos educandos demonstram bastante entusiasmo e relatam que este é um momento de suma importância para a formação deles por terem a oportunidade de praticarem o que têm aprendido teoricamente na faculdade. Nesta primeira ida a campo os educandos ainda não sabem em que agrupamento/turma irão ficar. Isto geralmente lhes causa certa ansiedade por quererem formar grupos com os colegas com os quais têm maior afinidade. Essa divisão é feita neste primeiro dia de visita à instituição. Neste dia, como foi dito, é feita apenas uma visita à instituição para que possam conhecê-la, bem como seu funcionamento e profissionais que ali atuam.

Nas demais idas a campo as alunas são orientadas a portarem um diário de campo como metodologia para o registro daquilo que é visto durante as observações em sala de aula. Nesses diários devem registrar questões concernentes ao campo, como: conteúdo que é ministrado nas aulas, como os alunos o apreendem, situações de indisciplina, as metodologias utilizadas pelas educadoras regentes em cada situação apresentada, entre outros. Consideramos o registro como algo pertinente à prática docente por entender que

[...] possibilita a reflexão sistemática sobre a prática, imprescindível à tarefa do educador. [...] mediado pela reflexão possibilitada pelo registro, o educador apropria-se das teorias subjacentes à sua ação, o que o conduz ao aprofundamento do pensar [...] a complexidade do ato de escrever, que não se reduz a um ato mecânico precedido pelo pensar [...] começa em nossas experiências, na maneira pela qual nos vamos posicionando ante os acontecimentos e refletindo sobre eles, reflexão que tem continuidade durante a escrita e posteriormente a ela, quando voltamos àquilo que escrevemos e lhe atribuímos outros sentidos, percebemos outras implicações (LOPES, 2009, p. 34).

Estes momentos são ricos para a formação docente dos futuros educadores, pois há uma sequência de como ocorre uma aula, questões levantadas tanto pelos alunos quanto pelos educadores para que o ensino-aprendizagem aconteça, como trabalhar cada conteúdo conforme cada faixa etária, a especificidade dos alunos, a reformulação daquilo que se pretendia quando se planejou determinada aula e o que realmente foi possível trabalhar, metodologias, tempo de duração de cada atividade/aula.

Nos diários os estagiários trazem todas as informações que viram no campo, visando compreenderem como é o fazer docente e como deverão agir ante aos desafios apresentados na realidade da escola e da sala de aula. Alguns chegam a dizer que não saberiam o que fazer se tal situação ocorresse com eles. Outros perguntam se temos alguma receita pronta para que eles possam utilizar caso surja algo parecido ao que viram nos momentos de observação.

Segundo relatos o que foi observado nas Escolas é mais uma integração do que uma inclusão. Ainda não vivenciamos uma inclusão no seu formato ideal, presenciamos um processo de colocar pessoas com deficiência na Escola regular, exigindo que a criança simplesmente se adapte. A qualidade das relações afetivas e dos valores que permeiam as interações sociais na escola tem papel determinante no sucesso escolar destes alunos

Conforme relatos dos estagiários, um dos pontos que eles consideram positivo é a maneira como as educadoras regentes os recebem em sala. Notou-se que quando há uma boa recepção e apoio os estagiários se sentem confiáveis quanto às aprendizagens que o campo lhes apresenta. No entanto, quando ocorre o contrário, eles se sentem desanimados e inseguros quanto à formação e o fazer docente.

Uma questão que tem inquietado e que tem permeado a formação dos discentes em Pedagogia é o que diz respeito a uma educação numa perspectiva inclusiva tão presente nas instituições educativas brasileiras regulares tanto públicas quanto privadas nos últimos anos.

De acordo com os diários de campo, observou-se o estranhamento causado pelo campo e a busca por melhores encaminhamentos para as situações que se apresentavam. A nova realidade

imposta pela legislação brasileira quanto à obrigatoriedade de que os sistemas de ensino recebam alunos com qualquer tipo de deficiência tem trazido novos desafios para a formação docente.

Do total de 22 relatórios analisados duas turmas são de alunos da Educação Infantil que estagiaram em um Centro Municipal de Educação Infantil que atende alunos do ensino regular. As outras duas turmas são de alunos que fizeram estágio em uma Instituição de Educação Especial.

É notória a dificuldade que os alunos que estagiaram tanto na educação regular quanto na educação especial têm para lidar com alunos que possuem algum tipo de deficiência. No campo da educação regular, observou que a presença de alunos com autismo levou os discentes a fazerem certos questionamentos de como seria lidar com aquela realidade, do que fazer. Na Educação Especial percebeu-se que, em alguns momentos, algumas alunas tiveram vontade de desistir do estágio pela presença de alunos com múltiplas deficiências ou com algum comprometimento devido à falta de saúde. Por outro lado, há relatos no quais as estagiárias ressaltam o quanto as crianças e as pessoas da instituição são carinhosas com a criança com deficiência. A todo o momento viam ações de carinho com o aluno com deficiência e o mesmo retribuía o gesto com sorrisos.

Inclusão/Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho no campo de estágio com alunos do curso de Pedagogia tem mostrado que há a necessidade de uma formação inicial e continuada que vise o atendimento da diversidade existente na sociedade brasileira numa perspectiva inclusiva. Percebe-se que muitas pessoas ficam fora do contexto educacional, além de outros fatores da ordem de criação de políticas públicas, pela falta de preparação adequada para os educadores que lidam com esse público tão diverso que frequenta os bancos escolares.

Atualmente, no Brasil, devido à criação de leis que contemplam o atendimento destas pessoas no Ensino Regular, as instituições não podem mais enviar os alunos que possuem algum tipo de deficiência para as instituições de ensino especializado, simplesmente, negando-lhes o direito de estarem nas salas de aula de ensino comum porque há o entendimento de que o Ensino Regular é responsável pela socialização deles. Assim, muitas instituições veem buscando se adequar a este atendimento e muitos educadores que não tiveram uma formação inicial na perspectiva de uma educação inclusiva têm procurado pela formação continuada que os ajude na lida com este público.

A formação universitária é incompleta. O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás não há uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial/Inclusiva a ser realizada no

decorrer da formação acadêmica, o que contribui para que muitos educadores não saibam lidar com este público. O máximo que temos é uma disciplina de núcleo livre que nem todos os alunos podem cursar pela pouca quantidade de vagas ofertadas.

Durante o acompanhamento dos estágios, foi notória a dificuldade das estagiárias lidarem com as diferenças. Entretanto, percebemos que as soluções acontecem a partir do diálogo, no sentido de contemplar todas as crianças nas atividades propostas, partindo de uma percepção de que são capazes de avançarem na aprendizagem com o uso de adaptações didáticas. Além disso, o estágio proporcionou quebrar barreiras de preconceito, desconstruir visões estigmatizadas sobre a criança com deficiência, transformando o sentimento de piedade para o sentimento de admiração.

Referências bibliográficas

BIANCHETTI, Lucídio. *Aspectos históricos da Educação Especial*. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 03, 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, 1990.

_____, Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca (1994)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá

outras providências.

_____, MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 2007.

_____. *LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre 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 : 04 ago. 2015.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. *A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CUNHA, M. V. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DRUMOND, Viviane. *O Estágio na Educação Infantil: O olhar das Estagiárias*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis-SC, 2015.

FARIAS, Izabel Maria Sabino de. et. al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação: o sonho possível*. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

LIMA, Francisco Jr.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. *Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola*. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/Barreiras%20Atitudinais.pdf>> Acesso em: 29 abr. 2017.

LOPES, Amanda C. T. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo, Cortez, 2009.

MÜLLER, Friedrich. *Entrevista com Friedrich Müller*. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. Nuances. Presidente Prudente-SP. Vol. III. Setembro de 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 19 mai. 2017.

GT 4 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

PERSPECTIVA CRÍTICA EMANCIPATÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES⁶⁵

Lucília Chaves de Oliveira - PPGE – FE/UFG^{66/}
luciliadeoliveira@gmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta a formação de professores em uma perspectiva crítica emancipatória, compreendendo o campo educacional como espaço de lutas e disputas ideológicas, fundamentado por princípios paradigmáticos e epistemológicos, que abordaremos no decorrer do texto. Esses princípios dizem respeito às concepções de conhecimento, ciência, humanidade, sociedade e aos projetos de educação defendidos no decorrer da história, que continuam a influenciar os projetos educacionais atuais. Após a abordagem acerca dos paradigmas que tem influenciado a educação, apresentaremos a perspectiva para formação de professores em que acreditamos, que em oposição a discursos de culpabilização docente, veem os professores em sua identidade individual e coletiva, como potenciadores de uma educação crítica que vise a emancipação. Educação pensada como realidade complexa, contextualizada historicamente, em relação intrínseca com a cultura, sociedade, ética, política e estética.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação. Emancipação.

Ciência, educação e perspectivas epistemológicas

A formação de professores no Brasil, principalmente após a década de 90, têm sido mais discutida, nas instituições de formação, conferências e eventos educativos, bem como nos documentos oficiais e de políticas públicas. Há um crescimento do número de pesquisas e publicações cuja centralidade está na formação de professores e as práticas docentes (SILVA, 2013). Configura-se, em um campo de lutas, conflitos e interesses, portanto, não neutro, em que coexistem distintas posturas epistemológicas que sustentam diversas concepções de sujeito, sociedade e educação. Quando falamos em posturas epistemológicas nos referimos a visão de mundo, de homem, de conhecimento, ciência e de sociedade que cada sujeito assume, ainda que não o diga ou não tenha total consciência dessa adesão. Essa visão dá sustentação aos princípios, ações, posturas éticas e morais, ou seja, ao modo de ser e estar no mundo de cada sujeito. Relaciona-se com uma concepção de homem, sociedade, cultura, educação e filia-se a um paradigma. Por paradigma entende-se “uma construção teórica que tem o sentido de auxiliar a apreensão organizada

⁶⁵Este trabalho surgiu a partir das discussões e leituras dos textos referentes a disciplina Formação e profissionalização de professores(as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas, ofertada pelas professoras doutoras Ruth Catarina C. R. de Souza e Solange M. O. Magalhães, no primeiro semestre de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Goiás (UFG).

⁶⁶ Mestranda em Educação do PPGE da UFG. Bolsista FAPEG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás).

das relações sociais, num tempo e num espaço” (CUNHA, 1996, p. 117). De outro modo, complementando o que já foi dito, Kunh (apud Souza, 2014, p.222) apresenta paradigma como “a constelação de crenças, valores, técnicas partilhadas e aceitas pelos membros de uma sociedade científica, que permitem explicar aspectos da realidade”.

Para o entendimento de como a construção de paradigmas influenciam a educação, Boaventura Santos (2002) mostra-se de grande valia, o autor apresenta um estudo sobre a ciência moderna, caracteriza a ordem científica hegemônica, analisa os sinais da crise dessa hegemonia e traça o perfil de uma nova ordem científica emergente. Compreender este movimento é importante, pois auxilia no entendimento dos paradigmas que sustentam a ciência e as perspectivas de sociedade, sujeito e educação até os dias de hoje. A ciência moderna apresentou a desconfiança sistemática das evidências e necessidade das experiências e comprovações. No entanto, para o paradigma dominante, advindo da ciência moderna, conhecer significa quantificar, dividir, classificar, desse modo, as qualidades intrínsecas do objeto são, portanto, desqualificadas. Outro aspecto, refere-se a redução da complexidade, ou seja, o reducionismo, em que o objeto é dividido, classificado e reelaborado, a fim de constituir relações sistemáticas, pelo princípio de leis, “com vista a prever o comportamento futuro, seguindo certa ordem e estabilidade, portanto como uma máquina cujas operações se podem determinar, constituindo-se na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo” (SANTOS, 2002, p.5). A ciência moderna, nos moldes desse paradigma, no plano social, destinou-se aos interesses burgueses, hegemônicos, na garantia e manutenção do poder. Tinha como principal representante Descartes, cuja ênfase dada ao pensamento racional levou a máxima tão conhecida “penso, logo existo”, em que os sujeitos não eram compreendidos em sua totalidade, mas como corpo fragmentado e cindido, na divisão entre corpos e mentes. Conforme Capra (2006), a concepção cartesiana da natureza estendeu-se a todos os organismos vivos, compreendidos como máquinas constituídas de peças separadas. Essa visão fragmentada ainda influencia fortemente nosso sistema de ensino, currículos, práticas docentes e aprendizagens:

a concepção mecanicista do mundo ainda está na base da maioria de nossas ciências e continua a exercer uma enorme influência em muitos aspectos de nossa vida. Levou à bem conhecida fragmentação em nossas disciplinas acadêmicas e entidades governamentais e serviu como fundamento lógico para o tratamento do meio ambiente natural como se ele fosse formado de peças separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesses (CAPRA, 2006, p. 37).

Como resultado da influência do paradigma dominante no nosso sistema de ensino nos deparamos com práticas pedagógicas que castram a imaginação dos alunos, subestima suas inteligências, trata o conhecimento como “coisa”, que pode ser transferida, depositada. Nesse contexto, as escolas impossibilitam o desenvolvimento de um senso crítico, agem a fim de limitar os alunos ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizando seus movimentos, silenciando suas vozes, a dúvida é censurada, o erro punido, a cópia e memorização valorizadas (SOUZA, 2014). No sistema capitalista em que reina a lógica mecanicista, sujeitos sociais são privados de suas capacidades de pensamento e criatividade. Estamos permeados por concepções de ensino em que o quantitativo prevalece sobre o qualitativo e produz realidades fragmentadas, em que o resultado, em termos práticos de produtividade, se torna mais importante que a construção dos conhecimentos e que a formação humana dos indivíduos.

Formação e atuação docente

Com frequência escutamos, lemos e presenciamos discursos de culpabilização dos professores, em que recai sobre eles todo o peso de uma educação “ruim”, por trás desses discursos muitas questões podem ser exploradas. Questiono: educação “ruim” para quem? O que seria uma boa educação? A resposta dependerá dos pressupostos que sustentam as diversas concepções de educação. Na lógica capitalista a “boa” educação é destinada a quem pode pagar por ela, ao proletariado destina-se uma educação que forme mão de obra para o mercado de trabalho. O professor visto nesse contexto, de culpabilização, é pensado de forma individual e com uma carga pesada e pejorativa, como se vê “os discursos oficiais e a mídia falam, sobretudo, da incompetência, da responsabilidade que têm os professores pelo fato de os alunos não aprenderem, por serem estes indisciplinados, violentos, drogados” (SOUZA, 2012, p, 439). Antes de apontar culpados que justifiquem os problemas educacionais brasileiros, há que se pensar o todo, a realidade educacional em toda sua complexidade, compreendendo a importância da contextualização, da história, situando os fenômenos educativos aos cenários políticos e econômicos em que estamos inseridos. Considerando o sistema capitalista, meritocrático, desigual, em que na política se reverbera por governos neoliberais comprometidos com a manutenção do poder e dominação das classes sociais, a educação tem que ser pensada levando em consideração esses fatores para que se entenda a “complexidade desse campo de entendimento e as múltiplas influências que se estabelecem sobre ele” (CUNHA, 2013, p.1). A concepção de educação a qual este texto se vincula compreende-a como um campo complexo, historicamente situado, indissociável das relações culturais, sociais,

éticas, políticas e estéticas, sujeito a contradições e tencionamentos, que visa a transformação social por meio da emancipação e formação de sujeitos críticos.

No texto “Decifrar para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos” Shiroma, Campos e Garcia (2005) se referem a política como campo de disputa, portanto, livre de neutralidade, em que pesam os interesses e ideologias dos sujeitos, organismos e instituições envolvidos. Apontam que a pretensão do texto se fundamenta no entendimento dos sentidos e discursos que sustentam as políticas referentes a denominada reforma educacional, a política, a hegemonia discursiva e as diversas estratégias utilizadas na construção dos documentos de políticas educacionais. Defendem que os documentos oficiais de política educacional devem ser traduzidos, interpretados e há que se levar em conta os jogos políticos e ideológicos que os configuram, portanto as posturas epistemológicas que os sustentam. Os documentos oficiais, referentes à reforma educacional implementada pelo Ministério da Educação na última década do século XX, segundo as autoras, denotam diversos mecanismos, de cunho discursivo e ideológico que subsidiaram as reformas e políticas educacionais, em prol da “qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia” (p. 428), princípios de um paradigma neoliberal, positivista e mecanicista, com o qual não concordamos.

Nesse contexto as políticas implementadas servem aos interesses do capital, numa lógica mercadológica, em que interessam os resultados, a eficácia, o quantitativo, o lucro. As políticas educacionais de cunho neoliberal estimulam e defendem a competitividade, a meritocracia, a privatização, a intervenção dos organismos internacionais, a redução dos custos e da intervenção do Estado com compromissos sociais, as avaliações do ponto de vista quantitativo e em larga escala. Todas essas ações geram a fragmentação do ensino e resultam num sistema educacional excludente, desigual e desumano.

Ao discutirmos acerca da formação docente o enfoque sobre teoria e prática torna-se essencial, tema que é alvo de diversas discussões, pesquisas, estudos, em que pesam diversas concepções. Nas formações em licenciaturas, principalmente nos cursos de pedagogia, em que se debruçam mais detidamente sobre os processos educacionais, muitos discursos são pronunciados, em que a maioria dos graduandos criticam os currículos dos cursos acusando-os de muito teóricos e pouco práticos e que por esse motivo não preparam apropriadamente para a prática nas escolas, já que “na prática a teoria é outra”. Tais concepções pensam teoria e prática de modo fragmentado, em que a segunda torna-se mais importante, compreensão coerente com a lógica capitalista, em que

importa o pragmático, o útil, o lucrativo. Não há espaço e nem é vantajoso que se tenham profissionais críticos que problematizem e questionem o sistema, melhor que sejam reprodutivistas, práticos, executores, qualificados e conformados. De acordo com esses ideais, autores como Schon (2000), Perrenoud (1993) e Zeickner (1998) denotam se vincular a um paradigma da prática, ou seja, para esses autores a prática se configura como principal elemento formativo e sobrepõe a teoria, demonstrando que as compreendem de modo fragmentado.

No livro *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Schon (2000) lança mão de diversos exemplos e experimentos para esboçar uma teoria do ensino prático. A palavra teoria aqui é desvirtuada e remete tão somente ao saber prático, aprender fazendo, não existe lugar para a teoria como saber sistematizado, científico, crítico-emancipatório. Pelo contrário, o autor atesta que esse saber teórico é limitado, insuficiente, pouco ou nada contribui para o desenvolvimento profissional, na prática, no caso o que de fato parece importar para ele. Ao explicitar a ineficácia da formação no âmbito da formação especializada, Schon (2000) identifica um problema nas instituições formativas como a universidade, que seria o de não ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva, assim como não preparam os profissionais para resolver problemas irregulares, localizados nas zonas indeterminadas da prática, em que é preciso tomar decisões sob condições de incerteza e adquirir competências práticas para dar conta disso. Defende ainda um ensino denominado “ensino prático reflexivo” que consiste em ajudar os estudantes, por meio da prática, a adquirirem “os tipos de talento artísticos essenciais para as competências em zonas indeterminadas da prática” (p.25). Os termos utilizados pelo autor como “talento artísticos” apontam para ideias inatistas em que o professor é visto como um sujeito dotado de um dom especial, o de ensinar, de transferir saberes, concepção que ainda ronda as escolas e os discursos de muitos dos professores que defendem a profissão docente como “ato de amor”, configurando por diversas vezes posturas romantizadas que camuflam categorias fundamentais para a classe dos professores, em sua identidade social e coletiva, reafirmando a pouca importância dada a profissionalização docente por quem se vincula a esse paradigma.

Na perspectiva da epistemologia da prática, o conhecimento teórico não é considerado essencial, muito menos como construção, pelo contrário, “refere-se à apropriação individual da realidade objetiva, é parcial, limita-se à percepção imediata” (MAGALHÃES; SOUZA, 2016, p.2). Teoria e prática são vistas de forma fragmentada, sem articulação, importa apenas os saberes utilitários, advindos do senso comum, descontextualizados, sem base histórica e cultural, portanto, uma concepção positivista em que não há perspectivas de transformações sociais. O docente, nesta

realidade, cumpre um papel reprodutivista, cuja preocupação se funda na transposição de informações e conteúdos, manutenção da ordem, em que qualidade se correlaciona com eficiência, do ponto de vista quantitativo e mercadológico, prepara-se os alunos para exames, vestibulares, concursos, porém não os instiga a pensar, questionar, criticar.

Cunha (1996) aponta que contemporaneamente os desafios enfrentados no campo educacional são cada vez maiores e mais complexos, em que muitos esforços têm sido despendidos para romper com uma visão mecanicista e ingênua das relações entre educação e sociedade, configurando-se em uma questão estrutural, para que a prática pedagógica seja compreendida de maneira contextualizada, inserida como parte de um todo mais complexo. A autora alerta para a necessidade de ao analisar a didática, a educação, os conhecimentos pedagógicos, fugirmos de um olhar ingênuo, guiado pelos princípios da neutralidade, tecnicista e orientados pela psicologia comportamental, que por muito tempo permaneceu como fundamento da didática e da pedagogia. Em concordância com a autora, compreendemos que o primeiro estágio para a emancipação e a efetivação de uma prática crítica e transformadora acontece no campo da consciência sobre a situação e realidade que se nos apresenta, para que esta gere inconformidade e mudança:

o professor precisará de um certo grau de insatisfação com a situação que vive e com o trabalho que desenvolve. Precisarão entender que o desprestígio de sua profissão está, especialmente, na fragilidade de seu estatuto epistemológico, no qual não há clareza da necessidade de um saber específico para o seu exercício (CUNHA, 1996, p. 124).

É na sua identidade individual e coletiva, que o docente poderá se reconhecer enquanto sujeito, pertencente a uma classe, a um contexto histórico, político e cultural, como agente vinculado a um coletivo, capaz de compor, recompor e transformar a realidade, no campo educacional. Sobre isso, Brzezinski (2011) desenvolve um conceito fundamental para o entendimento dos processos de constituição identitária dos educadores, a partir da definição de *unitas multiplex*, que dizem respeito às múltiplas relações constitutivas desse sujeito. É nas múltiplas determinações de identidade para si, identidade para outrem e socialização “que a dimensão profissional adquire significado ímpar, à medida que o emprego dessa dimensão é atributo basilar da identidade social do sujeito, que manifesta pertencimento a uma categoria profissional” (p.17). Diversas são as políticas manifestadas nas gestões escolares, secretarias de educação, diretrizes, documentos, políticas educacionais, vinculadas a hegemonia, que visam o enfraquecimento e desunião dos profissionais da educação enquanto classe, que denotam valores meritocráticos, mercadológicos, competitividade e conformismo, em que muitos se vendem e se acomodam com bonificações, complementações salariais, cargos e etc.

Para a constituição da identidade social, portanto coletiva, do professor, faz-se necessário um entendimento mais amplo de suas ações, que se realizam, antes de tudo, como trabalho, categoria fundamental que denota uma atividade vital, essencialmente humana, pois conforme Magalhães e Souza (2016, p.5) “o trabalho docente, é atividade essencial dos homens; é prática social e categoria fundamental para a compreensão e elaboração de conhecimentos”. Esta definição de trabalho, de origem marxiana, categoriza-o como atividade essencial, transformadora, muito diferente do que se interpreta no senso comum. Sob o jugo do sistema capitalista o trabalho configura-se em alienação, torna-se penoso, desgastante, não reflexivo, em que os sujeitos não se reconhecem no produto do seu trabalho, tampouco no processo. Especificamente na educação, vê-se professores sobrecarregados, com carga horária exaustiva, frustrados, com pouco reconhecimento monetário e social, em

“que eles se sentem alienados, deixando de questionar as realidades, que lhes parecem imutáveis [...] precisariam eles [os professores] ter consciência dessa alienação para serem capazes de criar condições de transformar suas realidades, agindo sobre elas, superando a ideia de impotência que lhes foi imposta” (SOUSA, 2012, p.444).

Essa tomada de consciência não se traduz em uma tarefa fácil, muito menos rápida, é processual, iniciada por uma vontade pessoal, uma tomada de consciência, mas se dá também no âmbito coletivo, torna-se fundamental para uma atuação docente crítica e questionadora que deixe de ser conformada e conformadora para se tornar transformadora.

Diferente de outros paradigmas, abordados anteriormente, Guimarães (2004) não se envereda por tendências que acentuam as expectativas quanto ao papel do professor, que por diversas vezes os sobrecarrega e os culpabiliza pela má qualidade e todas as mazelas da educação. Pelo contrário, abre espaço para a complexidade que perpassa os processos constitutivos da identidade profissional docente, considerando as situações político-sociais adversas, a dimensão ética, o âmbito político-econômico e político-pedagógico. Suscita também outras discussões importantes, que dizem respeito a constituição da identidade e profissionalidade do professor, relacionados a organização do trabalho escolar e as questões sobre classes sociais e divisão do trabalho, a desconsideração ou secundarização das questões de gênero e as relações de poder considerando as várias áreas do conhecimento. Essas discussões constituem um conjunto de argumentos que alertam para o risco de se assumir qualquer pleito de profissionalização vinculados a epistemologia da prática, já que a mesma se vincula a hegemonia e portanto colabora com a manutenção da sociedade capitalista e as desigualdades por ela produzidas.

Concordamos com Guimarães (2004) quando defende a constituição de uma profissionalidade em que o professor é concebido como um profissional, centrado num ofício pleno de saberes que exigem características próprias e tirocínio específico do sujeito, vinculado a dimensão ética e singular. Nesta constituição há que se defender uma formação de qualidade, adequada, que afaste o amadorismo e o inatismo, seja, portanto, fundamentada em bases teórico-práticas e éticas, que considere a complexidade e vise sempre uma maior qualificação. Essa identidade profissional é uma construção permanente, em que se relacionam aspectos objetivos e disposições pessoais, “identidade para si” e “identidade para os outros”, desse modo se relaciona com a subjetividade, mas também com a sociedade, de como essa identidade têm se construído historicamente. No caso da docência soma-se a isso o fato de que “não é fácil ao professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras” (GUIMARÃES, 2004, p.60). Ainda que verdade, o fato da imagem social do professor não contar com tanto prestígio, não diminui sua importância frente a formação humana, crítica, libertadora, autônoma, nem deveria servir de motivo para sua estagnação e conformação.

Perspectiva crítica para a formação de professores

Diante dos paradigmas que tem sustentado diversas práticas educativas, vinculados a hegemonia (paradigma dominante), para que se efetive práticas docentes que visem a emancipação e autonomia, que sejam contra hegemônicas, é fundamental a ruptura com o paradigma dominante e a emergência de um novo paradigma. Ruptura traduz-se em suspensão, corte, refere-se a uma transformação no modo de compreensão das coisas, e só se efetiva, numa comunidade científica, a partir da constatação de um conjunto de problemas, cujas soluções exigem novas formulações teóricas (SOUZA, 2014).

Em oposição a uma educação mecanicista, balizada por princípios mecânicos, garantidores da hegemonia, produtores de desigualdades e alienação, defendemos uma ruptura com essas posturas epistemológicas, para a construção de uma educação para a autonomia, libertadora, que por meio da práxis possibilite a emancipação. Educação compromissada com a formação humana, com sujeitos considerados em sua totalidade e complexidade, contextualizada historicamente, na indissociabilidade entre teoria e prática, intrinsecamente ligada a princípios éticos, culturais, políticos e estéticos, no sentido de que

O que justifica, dá vida e sentido à escola, à relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes, são o processo de formação humana que aí se realiza e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recria (COELHO, 2009, p. 16).

Numa perspectiva crítica, visando a emancipação dos sujeitos, o conhecimento não é considerado inerte, acabado, é saber construído, reconstruído, elaborado e reelaborado, não existem saberes absolutos, mas saberes dialeticamente determinados, coletivamente, em colaboração, que na escola se refere a uma ação realizada por todos os sujeitos, docentes e discentes, que em suas inacababilidades se constituem humanos. Assim, há espaço para o erro, para a reelaboração, para o questionamento, discordância, em que o pensamento divergente também é estimulado, por isso, saber vivo. Saber ensinar não se converge como saber “transferir” conhecimento, ter uma boa retórica, dominar técnicas de aprendizagem, sobretudo, relaciona-se ao professor no espaço educacional, que no ato de ensinar “desenvolva constantemente conhecimentos teóricos-práticos que lhe possibilitem intervir na formação de outros seres humanos, auxiliando-os no desenvolvimento de sua própria humanidade” (GUIMARÃES; SOUZA, 2011, p.29). No entendimento da docência como atividade teórico-prática, indissociabilidade entre teoria e prática, no ensino como principal atividade constituidora da identidade profissional do professor, a atividade educativa é considerada como prática social, como práxis, atividade teoricamente fundamentada, dialética, ação transformadora consciente, em que “pensa-se a teoria; recria, inventa-se a prática e se pensa enquanto sujeito” (GUIMARÃES; SOUZA, 2011, p.27). Portanto, a práxis é fundamentadora desse paradigma.

No paradigma da práxis os professores são concebidos como sujeitos históricos, sensíveis, criativos, críticos, éticos, considerados em sua totalidade, dotados de personalidade e subjetividade, portanto, em suas condições objetivas e subjetivas de existência (MAGALHÃES; SOUZA, 2016). No entendimento de que docentes e discentes, por meio do diálogo e cooperação, contribuem para o processo educativo, dialeticamente, em colaboração, mediados pela cultura, como sujeitos históricos desse processo, que apreendem, constroem conhecimentos, não apenas a partir de suas racionalidades, mas de modo criativo, em que constam suas subjetividades e que os permitam atuar na realidade (SOUZA, 2013)

Como se vê, neste paradigma a docência, em termos formativos constitui-se como:

uma prática complexa o que implica admitir que tenha uma dimensão de totalidade, compõe-se de múltiplos saberes, que, para serem compreendidos em suas relações, exigem uma preparação especial, bem como condições particulares para seu exercício (SOUZA, 2013, p. 22)

Associando-me a concepção de Souza (2012) um dos principais fundamentos requeridos a uma educação de qualidade referencia-se a um projeto educativo emancipatório, um

processo político e social, como libertação de uma autoridade, dominação, tutela, servidão, alienação, entrave, portanto, elemento motor “da transformação da sociedade, permitindo libertação e independência” (p. 443). Afirma, ainda, que a emancipação enquanto processo político exige desejo e posicionamento dos sujeitos que anseiam a transformação da realidade e relações sociais, e imergem do pressuposto de que não nos emancipamos sozinhos, mas com os outros e nos contextos sociais e históricos.

Considerações finais

Reafirmamos que o campo educacional se constitui enquanto espaço de disputas ideológicas, políticas, tensionamentos, em que como educadores devemos nos posicionar, assumir nossos posicionamentos epistemológicos com clareza e enfrentar os diversos desafios que existem no contexto político-educacional atual, assumindo uma postura de luta, em prol de uma educação libertadora, comprometida com a emancipação e formação crítica dos sujeitos. Para isso faz-se necessária uma mudança de paradigma, a emergência de um novo paradigma, que combata os pressupostos epistemológicos vinculados ao mecanicismo, positivismo e neoliberalismo. Pois como afirma Cunha (2010, p. 140) “ou estamos trabalhando para a reprodução e a dependência ou queremos educar para a autonomia e a independência intelectual e social”.

Acerca, desse novo paradigma Capra (2006) alerta para a necessidade de uma visão sistêmica do mundo, portanto, que perceba as complexas relações que se estabelecem no universo, em totalidade e integração, cujas propriedades não podem ser pensadas fragmentadas, reduzidas em partes, pois refere-se a um sistema vivo, resultado de integração e interdependência entre as partes que compõe o todo.

Nesta nova visão paradigmática, a educação e as práticas formativas são entendidas como práticas sociais situadas historicamente, em relação intrínseca com os saberes da cultura, política, ética e estética, em que os diversos sujeitos envolvidos no processo, sobretudo, discentes e docentes, em colaboração, se constituem. Em que o ato educativo, como ação política, ação transformadora consciente, em oposição a uma educação mecanicista e imobilizadora, se faz resistência e combate, para a construção de uma educação transformadora, como resistência, que prime: pela criticidade, heterogeneidade de pensamento, movimento dos corpos, criatividade, questionamento, debate, enfrentamento. Só a partir de uma clareza epistemológica e combativa faremos emergir práticas educativas mais humanas, que visem a emancipação e a formação de sujeitos críticos, autônomos e sensíveis, que possam se desenvolver plenamente, em uma formação que compreenda a totalidade e complexidade em que se situam os processos formativos.

Referências bibliográficas

- BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade *Unitas Multiples* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antônio da (Orgs.). *Formar Professores-pesquisadores: construir identidades*. Goiânia, PUC-GO, 2011. p.15-50.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.
- COELHO, Ildeu Moreira. Filosofia, cultura e formação: uma introdução. In: _____. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 15-27.
- CUNHA, María Isabel. Relação ensino e investigação. In: PASSOS ALENCANSTRO VEGA, Ilma. *Didática: sobre o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: *Educ. Pesquisa*, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- _____. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: LOUREIRO, Ângela Imaculada de; FREITAS Dalben. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: <www.fae1.fae.unicamp.br/TEMPORARIOS/tp-dialogo.PDF#page=130>. Acesso em 06 de setembro de 2016.
- GUIMARÃES, Valter S. Formação de professores – saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.
- GUIMARÃES, Valter S.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Docência e identidade profissional do professor. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. (org.). *Professores e professoras: formação: poiésis e práxis*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.
- MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. *PNE/2014-2024 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente*. Revista UBA, Argentina, 2016. Prelo.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993 (Caps. 2, 7 e 10) p.33-51, p. 137-153, p.195-201.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Afrontamento, 2002.
- SILVA, Alexsander Batista. *A escola e seus sujeitos: a centralidade dos professores e a espacialidade do jovem*. In: MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. (org.). *Docência Universitária I: construções, utopias e inovações*. Goiânia: Ed. América, 2013.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n° 02. Jul-dez. 2005, p. 427-446. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em 06 de setembro de 2016.
- SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente. *Linhas críticas*, Brasília, DF, n.36, p.433-453, maio/ago, 2012.
- _____. Novos paradigmas na educação. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.
- _____. Inovações na formação e autoformação dos professores. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. (Org.). *Docência universitária I: construções, utopias e inovações*. Goiânia: Ed. América, 2013.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Prefácio e Parte I, caps. I e II). p.12-42
- ZEICKNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. Em: GERALDJ, Corinta M. G., FIOR’ENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

GT 4 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

APONTAMENTOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL À ATIVIDADE DE ENSINO E A FORMAÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO.

Márcia Amélia Guimarães - PUC/GO

marciaaguima@yahoo.com.br

Luciana da Silva Martins - PUC-GO

plucianamartins@hotmail.com

Andrea Jardim Portella Rezende - PUC-GO

anpore@gmail.com

Resumo

O motivo deste texto é a necessidade de desvelar princípios fundamentais da atividade de ensino à formação de conceitos, em específico o conceito de número suscitados na teoria do ensino desenvolvimental por Davýdov. Tem-se o objetivo de promover uma análise da especificidade da atividade de ensino e delinear aportes para formação do conceito de número, por parte dos alunos. O ensino desenvolvimental apresentado pelo psicólogo russo Vasili V. Davýdov enfatiza que o ensino e a educação realizados na escola são determinantes ao desenvolvimento mental das crianças em idade escolar e, portanto, corrobora com a ideia de que o ensino eficaz é o fator determinante na melhoria da escolarização. Este artigo apresenta conclusões parciais de uma pesquisa de mestrado cujo objeto de estudo incide sobre “a atividade de ensino e formação do conceito de número nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Para este texto faz-se um recorte da pesquisa bibliográfica realizada na dissertação, com análise de conteúdo e subsidiada em obras importantes especializadas no tema proposto e obras do próprio Davýdov. A conclusão é que atividade de ensino proposta por meio do conhecimento teórico do conceito de número associada às ações propostas por Davýdov levam ao desenvolvimento do pensamento teórico capaz de ampliar os recursos cognitivos dos alunos por meio das ferramentas mentais, conceitos científicos. Engendra-se assim, uma possibilidade didática para o ensino do conceito de número capaz de romper com o modelo de ensino fragmentado presente no cenário contemporâneo brasileiro.

Palavras-chave: Atividade. Ensino. Estudo.

Introdução

O modo como o ensino e a aprendizagem na escola brasileira contemporânea tem sido efetivado, representa um desafio a ser enfrentado, merecendo atenção de professores, pesquisadores e estudiosos do assunto. No Brasil, os dados do desempenho do ensino-aprendizagem não são os melhores. Segundo Libâneo (2013), vários problemas podem ser elencados à realidade escolar contemporânea: “falta de infraestrutura das escolas, falta de recursos didáticos, salários baixos dos trabalhadores em educação, violência, baixo acompanhamento familiar, falta de organização do trabalho pedagógico, dentre outros”. Complementando, o autor nos chama a atenção à forma como trabalha nas escolas os conceitos históricos e culturalmente criados pela humanidade e aponta, a escola não tem conseguido junto aos alunos a apropriação dos conceitos científicos essenciais.

Contudo, estudos de Davýdov (1988) nomeado como ensino desenvolvimental trás aportes capazes de nortear o trabalho didático do professor por meio do conhecimento teórico à formação do pensamento teórico. Davýdov (1988) pertence à Terceira Geração da Escola Russa,

juntamente com outros autores como: “Galperin (Psicologia Infantil), Bozhovich (Psicologia da Personalidade), Elkonin (Psicologia Evolutiva e periodização do desenvolvimento humano), Zaporoyetz (Psicologia Evolutiva) e Levina (Psicologia da Educação)” (DAVYDOV, 1988). Estes dão continuidade aos estudos de Leontiev e Vigotski⁶⁷, com pesquisas voltadas especificamente ao ensino escolar e ao desenvolvimento humano, realizadas por pesquisas empíricas e teóricas, levando-os a compreensão das ações necessárias à atividade de estudo e conseqüentemente à atividade de ensino, capaz de promover o desenvolvimento do pensamento teórico.

Davydov é o principal representante do ensino desenvolvimental, cujas premissas estão voltadas à importância da escola e do ensino, sendo estes os principais meios de promoção do desenvolvimento psicológico humano na idade escolar. O conteúdo é considerado a base do ensino desenvolvimental, do qual derivam os métodos (ou procedimentos) para organizar o ensino.

A matemática como particularidade do ensino, tem sido tratada na maioria das escolas brasileiras como se não possuísse “vida”, ou seja, como se os símbolos tivessem vida própria. Os conceitos são apresentados, por meio do concreto palpável, de alguns experimentos ou memorizações. Desprezando deste modo, a análise das mudanças históricas ou das sínteses históricas que se apresentam internamente nos conceitos matemáticos. Este cenário não é raro, não é difícil verificar o ensino do conceito de número a partir da relação objeto-símbolo ou símbolo-objeto.

Será este o conceito histórico e culturalmente criado pela humanidade ao conceito de número? É a primeira pergunta suscitada quando presenciamos a atividade de ensino do conceito de número no contexto de várias escolas brasileiras.

Leontiev desenvolveu o conceito de atividade, utilizando aportes teóricos de Vigotski e Elkonin, conceito este utilizado posteriormente por Davýdov.

O tornar-se humano, é o desafio de cada indivíduo, Leontiev explica:

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnado, aptidões humanas formadoras no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica, enquanto tal,

⁶⁷ Nome de Vigotski tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Optou-se, nessa tradução, pela adoção da grafia Vigotski, que tem sido majoritariamente utilizada nas publicações em língua portuguesa.

apresenta-se à cada indivíduo como um problema a resolver. (LEONTIEV apud SFORNI, 2004, p.87)

Neste sentido compreendemos que a matemática praticada na escola necessita de explicação dos nexos internos, ou seja, sua constituição enquanto parte da atividade humana. O modo como tem sido efetivado nas escolas públicas a atividade de ensino para formação dos conceitos matemáticos, e especialmente do conceito de número é objeto de pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar como os professores organizam e efetivam a atividade de ensino para levar o aluno a formar o conceito de número.

A perspectiva em destaque neste estudo é do ensino desenvolvimental subsidiado pela teoria histórico-cultural⁶⁸ fundamentada por Vigotski sobre as raízes teórico-metodológicas de Marx. É importante ressaltar uma teoria educacional (psicológica e/ou filosófica) e sua epistemologia, para entendermos quais foram os percursos utilizados pelo autor para consolidar suas aspirações, e, quais foram as matrizes norteadoras do mesmo para concretizar cientificamente uma teoria que é utilizada por profissionais da educação de nossa atualidade em seus ambientes de pesquisas e atuação.

O texto está subdividido em três seções: a primeira seção trás às considerações da teoria histórico-cultural, em especial Davýdov (1988) acerca da especificidade da atividade de ensino no processo de formação do pensamento teórico, por meio dos conceitos científicos. A segunda parte trás alguns apontamentos do conceito de número, quanto ao modo como efetiva-se no Brasil e as possibilidades de mudança subsidiada pela teoria do ensino desenvolvimental e para finalizar o texto sem a intenção de concluir assunto, acredita-se que a atividade de ensino proposta pela teoria do ensino desenvolvimental, “amplia as oportunidades reais aos alunos para que possam se desenvolver e aplicar suas energias criadoras e a capacidade para o desenvolvimento integral de sua personalidade” (Davýdov, 1988, p.59).

Atividade de ensino para a formação de conceitos

Para Vigotski (2010) o ensino constitui a forma internamente indispensável ao desenvolvimento intelectual. Para este autor a aprendizagem escolar promovida por meio do ensino é um fator determinante no desenvolvimento das estruturas psíquicas humanas. Davýdov (1988) em

⁶⁸ Fazemos um adendo enfatizando que não foi Vigotski quem deu esse nome a sua teoria, foram seus estudiosos após sua morte.

busca de compreender o modo da atividade, que promove o desenvolvimento do aluno, constatou que a premissa basilar é o conteúdo.

Na elaboração de problemas do ensino desenvolvimental, é indispensável apoiar-se, em nosso ponto de vista, na seguinte proposição: a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo e dele se originam os métodos (ou modelos) de organização do ensino. Esta proposição exemplifica o ponto de vista de Vigotski e Elkonin. (DAVÝDOV, 1988, p.164)

O autor argumenta que o ensino que acontece na escola deve promover o desenvolvimento integral do aluno, ampliar sua atividade do pensamento por meio da formação de conceitos. Poderíamos, entretanto, perguntar o que é conceito? E como eles se formam? Davýdov trás os subsídios necessários para a compreensão das perguntas suscitadas e aponta a importância do mesmo ao desenvolvimento humano.

Nos estudos de Davýdov sobre a formação de conceito, é evidenciado um modo de operação mental do aluno, por meio dos conteúdos, no momento em que o aluno realiza as conversões dos conceitos em si, em conceitos para si. Admitindo o conceito como uma ferramenta mental capaz de relacionar o abstrato (generalidade) nas ações concretas.

O conceito é atividade mental, por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações que em sua unidade reflete universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão, e explicação a descoberta de sua essência. V. I. Lênin assinalou como correta a seguinte tese de Hegel: “entendê-lo (o movimento – V D) significa expressar sua essência em forma de conceito”. Tendo explicado essa tese mais adiante V.I. Lênin a repete, mas já em forma generalizada: “Entender significa expressar em forma de conceitos”. Essa tese em nossa opinião conserva, do mesmo modo, seu sentido na seguinte formulação: expressar o objeto em forma de conceito significa compreender sua essência. (DAVÝDOV, 1988, p.128).

A atividade de ensino é uma particularidade da atividade pedagógica e esta, é uma atividade particular no contexto geral das ações humanas frente ao processo de apropriação dos bens culturais produzidos pelos homens ao longo da história. É importante destacar que sempre que pensamos sobre atividade de ensino, faz-se necessário que nos reportemos a um sistema de

atividades, já que uma está correlacionada à outra. A atividade de ensino é responsável por desencadear a aprendizagem, engendrada na elaboração coletiva e da gênese do conceito.

Reconhece-se a atividade de ensinar como competência do professor, este precisa estruturar as tarefas de modo a criar a necessidade do aluno entrar em atividade de estudo e, o aluno, por sua vez, mobilizado pelos motivos, busca em meio a determinadas condições subordinar-se ao objeto, em função das próprias vivências. E nesse movimento realizam-se ações mentais que leva a internalização dos conhecimentos teóricos, chamado de conceitos.

Segundo Davýdov (1988), “a aprendizagem escolar vai muito além da aquisição de conteúdos e habilidades específicas, consiste essencialmente em uma via de desenvolvimento psíquico.” É na educação escolar que a criança passa a ter de modo sistematizado, as formas mais desenvolvidas da consciência social, as artes, as ciências e outras.

No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise e planejamento). (DAVÝDOV apud SFORNI, 2004, p.105)

Porém, na atividade dos alunos “ninguém pode forçar o estudante a entrar em atividade de estudo se ele não tem necessidade de fazer isso” (Davýdov, 1988). Aponta a situação desencadeadora da aprendizagem equivalente às tarefas de estudo, visto que elas são organizadas de modo a gerar a necessidade dos alunos entrarem em atividade de estudo, sob determinada condição.

Deste modo, o aluno chegará à essência de determinado objeto, se o ensino estiver corretamente organizado, ou seja, a maneira didática como o professor organiza a atividade de ensino promoverá ou não a atividade de estudo e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Quando o aluno entra em atividade de estudo, ele passa a ter a capacidade de utilizar o conhecimento teórico como uma ferramenta, servindo-lhe de procedimento nas ações mentais. Ocorre a apropriação das ações mentais que permitiram às gerações anteriores produzirem os conceitos que ele, aluno, está aprendendo como conteúdo escolar. Então, os alunos internalizam e reproduzem em sua atividade pensante os objetos, que foram formados histórico e culturalmente, por gerações e que foram sendo acumulados e tornando um conhecimento coletivo em determinada sociedade e em determinado contexto social e histórico.

A relevância do papel do professor vai se descortinando dentro dos princípios didáticos do ensino desenvolvimental. Pois é preciso criar tarefas “mobilizadoras” das necessidades dos alunos, o que para Davýdov (1986) “se a princípio o aluno não sente necessidade de conhecimentos teóricos, no decorrer do processo ela surge como algo que é preciso”, em busca de resposta à exigência do problema presente na própria atividade, ou seja, na tarefa (a operacionalização da aprendizagem).

Neste sentido, o ensino desenvolvimental de Davýdov traz apontamentos que colocam o professor e o aluno como seres ativos no processo de desenvolvimento das estruturas psicológicas humanas. Salienta a necessidade de considerar a condição do meio social e as formas histórico-culturais de vida das pessoas envolvidas no processo, considerando o aluno e suas especificidades de cada período da vida, e a atividade dominante do mesmo.

De acordo com Davýdov (1988), “a atividade de estudo é a atividade dominante na criança em idade escolar”, tendo a tarefa de estudo como unidade fundamental, cuja finalidade é a transformação do próprio sujeito, transformação esta não possível fora das ações objetivas realizáveis. Corroborando, Sforzi (2004) propõe que:

[... na organização do ensino, o professor não trata apenas da organização lógica do conteúdo, mas também no modo de fazer corresponder o objeto do ensino com os motivos, desejos e necessidades dos alunos. Sua função maior é transformar a atividade de ensino em atividade de estudo para o aluno...]. (SFORZI, 2004, p.111)

Acentuando a importância da sociedade e das condições de vida dos seres, reconhecendo que os motivos das crianças estão ligados à gênese da sociedade, primeiro no coletivo e depois individual, portanto é na atividade que a criança dá um sentido pessoal, converte-a numa fonte de autoconhecimento.

E para Lompscher (1999), a atividade de aprendizagem não pode ser baseada e promovida pela coerção e por demandas externas, pois como atividade subjetiva, ela precisa de sua própria base interna motivacional.

Assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base. (DAVYDOV, 1988, p.166)

O autor complementa dizendo que é no momento da tarefa que a criança pode dar o sentido pessoal, mas não é qualquer tarefa. Davýdov escreve os elementos fundamentais da tarefa: “a união do **objetivo** da atividade mais as **ações** que a compõem e as **condições** para que se realize.”

Assim conforme Davýdov, as ações podem ser descritas da seguinte maneira:

Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras; transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”; construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral; controle da realização das ações anteriores; avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. (DAVÝDOV, 1988, p.105)

Cada ação é composta pelas correspondentes operações, cujo conjunto muda conforme a variação das condições concretas em que se envolve uma ou outra tarefa.

A formulação e a solução das tarefas de estudo exigem um material com o qual as crianças possam realizar as transformações correspondentes, executar a experimentação objetiva e mental. Nesse momento, cabe ao professor acompanhar se o aluno está executando de forma plena e correta as ações propostas e as operações (abstração, generalização e formação de conceitos).

O conceito de número

A necessidade de contar objetos deu origem ao número natural e todas as civilizações que criaram alguma forma de linguagem escrita desenvolveram símbolos (algarismos) para os números e operaram com eles. A imensa quantidade de objetos a serem contados, as atividades práticas e o espírito indagador do homem determinaram a noção de conjunto numérico.

A necessidade de contagem ainda existe e não podemos negar a importância na atualidade, mas não justifica tratar o conceito de número apenas por uma base sensorial da contagem de objetos discretos, propondo um conhecimento de base empírica. Não que seja desprezível, pelo contrário ele é necessário e permeia toda atividade humana. Mas, Davýdov (1988) expressa que “o conhecimento desde o começo tem forma racional”. E corroborando Kopnin (1978) esclarece o sensorial e racional:

O sensorial e o racional escreve Kopnin, não são dois degraus no conhecimento, mas dois momentos, que o penetram em todas as etapas do desenvolvimento. (...) A unidade do sensorial e do racional no processo de conhecimento não significa que um siga o outro, mas que um e outro participam permanentemente em nosso conhecimento. (...) No homem não se pode falar do conhecimento sensorial com tal. (KOPNIN, 1978, p.50)

O resultado da ação objetiva-sensorial, deve ser a reprodução, nela, das formas universais das coisas. No conceito de número a experimentação objetiva-sensorial é uma particularidade do conceito, neste nível de abstração⁶⁹, a essência do objeto não é revelada. Para que se pense

⁶⁹ Abstração para Seth Chaiklin (1999) implica em identificar no conceito uma relação geral-principal.

teoricamente é necessário atuar e pensar com conceitos, ações mentais capazes de levar a generalizações⁷⁰ centrais do conceito de número.

No contexto do conhecimento matemático, Caraça (1984) afirma que o número natural “não é um produto puro do pensamento, independente da experiência; os homens não adquiriram primeiro os números para depois contarem”, ao contrário os números naturais foram se formando lentamente pela prática diária de contagens.

No Brasil, o ensino do conceito de número segue a lógica do particular para o geral e adota uma sequência fragmentada partindo o ensino deste conceito nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos números naturais até os reais. Neste movimento linear, aproxima-se das etapas do desenvolvimento histórico desse objeto matemático: números naturais → números racionais → números irracionais e reais → números relativos (CARAÇA, 1984).

Para Vigotski (1996, p. 78) “O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, mas também o singular e o particular”. Ao analisar a frase de Vigotski, o ensino do conceito de número partindo da relação objeto-símbolo ou símbolo-objeto, só revela uma situação particular, ou seja, o aluno relaciona elementos (de bolinhas, de carrinhos, de ursinhos) ao símbolo (2, 4, 8...). Com esse tipo de tarefa, a ação mental do aluno estão voltadas para as unidades discretas, impossibilitando a ocorrência de generalização do conceito de número.

Para Seth Chaiklin et. al. (1999) “a abstração implica em identificar no conceito uma relação geral-principal e a generalização é a aplicação do princípio geral a problemas particulares”. Este processo de identificar uma relação geral-principal (abstração substantiva) e a aplicação para analisar problemas particulares (generalização substantiva) produz um número de abstrações que se integram ou sintetizam em um conceito ou “núcleo” do assunto.

Conforme o ensino desenvolvimental a autora Euzébio (2011) aponta um caminho didático para o ensino do conceito de número por meio da reta numérica no primeiro ano do ensino fundamental. Na reta numérica com base na orientação de Davýdov os números são representados geometricamente, sendo de um número a outro um segmento de reta, isto é, uma parte da reta; os pontos são lugar geométrico de cada número. Davýdov considera essencial no ensino do conceito

⁷⁰ Generalização no pensamento teórico é compreendida como aplicação do princípio geral a problemas particulares.

de número introduzi-lo como um todo contínuo, enquanto que no ensino tradicional se apresentam como partes discretas.

As unidades discretas usadas no ensino tradicional enfatizam as contextualizações cotidianas. Enquanto que as contextualizações matemáticas são deixadas de lado. O conceito de número contextualizado matematicamente, na posição da reta numérica, em uma sequência infinita, engendra junto ao aluno a necessidade da atividade de estudo, na busca por compreensão do que existe entre um ponto e outro da reta. Nessa ação mental o aluno é capaz desvelar o conceito de número historicamente formado na sociedade na forma de atividade humana e em seus resultados.

Se a princípio o número é apresentado como unidade discreta de relação objeto-símbolo, e não propicia o aluno descobrir a gênese do conceito; na atividade de ensino organizada por meio da reta numérica, o aluno tem condições de atuar e produzir as ações mentais por meio do próprio conceito de número, como normas, já existente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se e transforma-os, diante das reais necessidade culturais e históricas de cada época.

Considerações finais

A motivação do artigo surgiu da necessidade de desvelar os elementos da atividade de ensino subsidiada pela proposta de Davýdov, mobilizados pelo desejo em delinear apontamentos didáticos á formação conceito de número. Davýdov ao considerar essencial o ensino escolar ao desenvolvimento dos alunos em idade escolar, expressa a relevância do trabalho do professor, ou seja, da atividade de ensino.

A pesquisa bibliográfica com a análise de conteúdos permitiu concluir que diante do ensino desenvolvimental, “o papel da escola” representado aqui pelo professor, consiste em organizar o ensino do conceito de número de modo que os alunos se apropriem dos conhecimentos desenvolvidos histórico e culturalmente, ou seja, o ensino escolar precisa promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos por meio da apropriação e reprodução⁷¹ dos conceitos engendrados na sociedade. Assim, delinea elementos da proposta metodológica do ensino desenvolvimental, no que compete à especificidade da função do professor no momento de organizar a atividade de ensino do conceito de número, possibilitando análise e reflexão aos futuros leitores.

⁷¹ Este termo não está exposto no sentido técnico e automático, mas sim, no sentido de apropriação e mediação dos saberes acumulados por meio da história

Por fim, a atividade de ensino organizada nesta proposta da teoria histórico cultural e, mais especificamente, segundo o ensino desenvolvimental proposto por Davýdov mostra quanto é fundamental o trabalho do professor, destarte é imprescindível não só dominar os conteúdos específicos de cada matéria, mas ir além da área específica. Atribuindo caráter formador aos conteúdos, capaz de ampliar nos seres humanos os recursos cognitivos por meio das ferramentas mentais, os conceitos científicos. Em fim, concerne ao professor debruçar em atividade, em busca de norteadores adequados para delinear novas posições didáticas e metodológicas ao trabalho pedagógico.

Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Alfabetização matemática: Construção do sistema de Numeração decimal: Ano 3: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CHAIKLIN, Seth, HEDEGAARD, Mariane, JENSEN, Uffe Jull (orgs.), (1999). Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press.

DAVYDOV, V.V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título *Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts*, de V.V. Davydov. EDUCAÇÃO SOVIÉTICA. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

EUZÉBIO, Juliana da Silva. Ensino do conceito de número: Proposta de ensino Davydov e as proposições tradicionais. 2011. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

FREITAS, Raquel A.M.M. Aprendizagem e formação de conceitos na Teoria de Vasilli Davidov. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V.; ROSA, Sandra V.L. (Orgs). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: Editora da PUC/CEPED publicações, 2012.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko e SUANNO, Marilza V. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Porto Alegre: Sulina, 2013.

KOPNIN, P.V. A Dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

LOMPSCHER, J. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concret. In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Eds.). *Learning activity and development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. p. 139-166.

ROSA, J. E.; MORAES, S. P.; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. In: MOURA, M. O. (org.) *A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

ROSA, J. E. *Proposições de Davydov para o ensino de matemática no primeiro ano escolar: inter-relações dos sistemas de significações numéricas*. 2012. 243. f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade*. São Paulo: JM editora, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GT 4 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

ESTÁGIO NÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR

Mirna Moreira Batista - UFG
profa.mirnamoreira@hotmail.com

Resumo

Este artigo científico de cunho temático “O estágio não curricular e efeitos da Lei nº 11.788/08 na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Goiânia, Unidade ESEFFEGO” tem como objetivo geral conhecer o conteúdo da referida Lei que dispõem sobre estágio não curricular de estudantes, a fim de identificar os seus efeitos na formação dos graduandos do curso de Educação Física da UnU/ESEFFEGO, Universidade Estadual de Goiás. E como objetivos específicos, sondar a repercussão do processo de implementação da Lei nº 11.788/08 no curso de Educação Física da ESEFFEGO. Procurou-se contestar ao seguinte interrogante: A implementação da Lei nº 11.788/08 no curso de graduação de Educação Física, na Universidade Estadual Goiás, Unidade Universitária da ESEFFEGO é uma realidade? Justificativa principal do estudo: o estágio não curricular é um ato educativo escolar, supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos enriquecida pela manutenção do caráter pedagógico do estágio. Tomou-se como fundamentação teórica: Ribeiro, 1999; Pimenta, 1994, 1999; Brasil – LDB nº 9.394/1996; Brasil – Lei 11.788/08; Duarte, 2004, entre outros. A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa do tipo materialista histórico-dialético devido a preocupação essencial na construção do significado da temática estudada. E o tipo de pesquisa foi exploratório com utilização de questionários. O principal resultado obtido foi a constatação, no curso de Educação Física da ESEFFEGO, que após um ano de vigência da lei supramencionada grande parte dos atores envolvidos desconhecem o seu conteúdo ou a compreendem de forma equivocada, isto implicando no não cumprimento em sua totalidade. Os efeitos e impactos foram os direitos aos estudantes e deveres para a empresa concedente ao estágio, na tentativa de superar a exploração da mão de obra barata do estudante em formação e reforçar o estágio como um ambiente de aprendizado e formação em serviço, no conjunto com a universidade.

Palavras-Chaves: estágio não curricular, ensino superior, Lei de estágio, formação de professores.

Introdução

Ao falar de estágio não curricular antes de qualquer coisa é relevante apontar o sentido etimológico da palavra estágio, entendido como aprendizado, exercício, prática, tempo de aprendizado, capacitação ou especialização empregado por alguém, por período determinado, sem excluir a relação pedagógica no ambiente do trabalho. O estágio não curricular perpassa como um “tempo de aprendizagem, que através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois pode exercer uma profissão ou ofício” (PARECER nº 21/2001).

Na atual conjuntura, o que ocorre nas universidades são dois tipos de estágios, o curricular e o não curricular. O estágio curricular apresenta característica obrigatória, vinculado as disciplinas de metodologias de ensino, nos últimos anos de graduação, que acaba por fragmentar a formação tanto acadêmica quanto profissional, entre teoria e prática. O que se percebe uma falha educacional e anseio do estudante por outro tipo de estágio, o não obrigatório, que também preza pelo aperfeiçoamento da formação, mas onde acaba por encontrar novos desafios e problemas.

O estudante que almeja o estágio não curricular, vai em busca de experiência de vida independente e autônoma, na construção da sua formação profissional. A atividade de trabalho exercida no estágio perpassa por várias concepções, desde um espaço de socialização com o conhecimento acadêmico, pelas estruturas perversas do capitalismo e um posicionamento deste estudante na sociedade. Com a modernidade e as novas produções de trabalho, as exigências com a qualificação da primeira formação, a versatilidade no mercado de trabalho, experiência curricular, conhecimento aprofundado na área de atuação e um bom relacionamento interpessoal, faz o estágio o primeiro momento para todos os aprendizados, compartilhamento de saberes e de experiência de vida.

Mas ao iniciar esse estágio não curricular o primeiro impasse refere-se às instituições de ensino superior não oferecerem o devido sustentáculo aos estudantes. Além disto, as empresas que assumem este tipo de relação empresa/escola acabam usando o estudante como mão de obra barata, desvinculando do objetivo real do estágio, o caráter educacional, e passa a ter apenas o sentido econômico. Devido a estas tensões e conflitos foram desenvolvidas leis que oferecessem respaldo a este contexto e o principal envolvido, o estudante-estagiário, garantindo direitos e regulamentando este processo.

Em 26 de setembro de 2008 foi publicada a Lei nº 11.788, que entrou em vigor na data de sua publicação e dispõe acerca de alterações na legislação que regulamentava o contrato de estágio. Da qual, prescreve a legislação tem por escopos maiores proteger o jovem estudante – estagiário e coibir o desvirtuamento do intuito pedagógico do contrato sobredito, mais como um ato educativo e menos como atividade laboral.

Revisão da literatura

O surgimento da universidade brasileira, a partir do ano de 1920, com forte influência dos modelos, alemão, francês, e após ditadura militar, o modelo norte-americano, atendia aos interesses econômicos e políticos da época para o desenvolvimento do país e da sua mão de obra. Nesse contexto, o estágio, como um dos componentes da formação do indivíduo universitário, acompanha todo esse processo de influência e de implantação dos modelos universitários internacionais ao longo do tempo, construindo e reconstruindo historicamente seu espaço, obedecendo a parâmetros econômicos, políticos e sociais. No que diz respeito ao estágio não curricular, na educação brasileira, seus objetivos e suas finalidades se coadunam à economia e às necessidades da educação nacional da época.

O desenvolvimento econômico da década de 1960 em razão da entrada das indústrias, empresas multinacionais e da explosão do crescimento de vagas de emprego, os setores, industrial e empresarial, se beneficiaram da legislação vigente à época, na medida em que estes legitimaram tais setores como os representantes da sociedade na promoção de integração e interação universidade e sociedade. O estágio tornou-se o eixo de ligação entre a universidade e a empresa, “capacitando” indivíduos e fazendo das instituições de educação universitária um local de fabricação de mão de obra de baixo custo, semi – qualificada, com competência para atender as necessidades mercado de trabalho e a lógica do capital.

Na contextualização do texto das referidas leis que regulamentam o estágio não curricular há o respaldo na relação entre a tríade envolvida com o estágio, qual seja: universidade, estudante e empresa. Houve avanços legais no que concernem à exploração da mão de obra e ao aspecto formativo do estágio não curricular. Mas, o paradoxo entre teoria e prática perdura no distanciamento do conhecimento desenvolvido no ambiente universitário no confronto da atividade desempenhada pelo acadêmico no mercado de trabalho.

Diante deste fato, as instâncias promotoras deste estágio não curricular, empresa e instituição de ensino, precisam avançar na perspectiva da prática educativa deste estudante em formação. Em toda história dos cursos de formação de professores no Brasil, assume-se que o estágio faz parte do componente curricular responsável em contribuir com a primeira formação de professores no espaço da sua prática.

Um primeiro aspecto a ser entendido do Estágio, enquanto articulador do currículo, diz respeito à importância que é dada, na organização curricular, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer, nos cursos de formação inicial de professores. (...) Um segundo aspecto diz respeito à possibilidade do Estágio ser assumido como elemento colaborador à avaliação de currículo (...). Um terceiro aspecto diz respeito à própria seleção e organização dos conteúdos escolhidos para serem trabalhados nas diferentes disciplinas do curso que (...). Um quarto aspecto a ser considerado (...) é defender que o Estágio deve envolver a totalidade das ações do currículo dos cursos”. (SANTOS, 2005, p. 02 e 03).

No aspecto legal do estágio, a primeira proposta de aproximação entre universidade e sociedade foi através do estágio foi com a Portaria nº. 1.002, de 29 de setembro de 1967, que dispõe sobre a “admissão de estágios em empresas”. O governo federal com o apoio do setor empresarial, industrial e líderes das universidades aprovaram a Portaria Nº 1.002/67 do Ministério de Estado dos Negócios do Trabalho e Previdência Social, pois “nada havia a respeito até que surgiu a Portaria 1.002, de 29 de setembro de 1967, baixada pelo Ministro do trabalho e Previdência Social” (RIBEIRO, 1999, p. 56). Esse fato se deu em função da necessidade urgente de criar condições que

possibilitassem o entrosamento empresa – escola, para a formação e aperfeiçoamento técnico-profissional, medidas que regulamentassem o estágio.

Os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior, de ensino profissionalizante com nível de Ensino Médio e Supletivo foi necessário a homologação a Lei nº 6.494/77, que dispõe o reconhecimento e a legitimidade na integração universidade – sociedade e oficializada a equivalência entre estágio e extensão. O Decreto nº 87.497/82, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei 6.494/77, dispõe, no seu artigo 2º, ser possível a realização do estágio na “comunidade em geral”, reforçando o dito na Lei nº 6.494/77 acerca da realização do estágio em atividades de extensão. Tanto a Lei nº 6.494/77 quanto o Decreto nº 87.497/82 expressam os ideais de estimular o compromisso social, cultural e político que deve existir entre universidade e sociedade, incluindo a participação de discentes e docentes nos programas e projetos comunitários. Apresentando como o objetivo para o estágio:

(...) deve propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares (...) (BRASIL, Lei nº 6.494/77, art. 1º - § 2º)

Segundo Ribeiro (1999), tal legislação legitima a dicotomia teoria e prática ao considerar o estágio como algo diferente e independente de teoria ao prescrever que os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem. Mas busca assegurar a qualidade do ensino ao propor que os estágios devem ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares. Avança ao entender estágio como “atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral” (BRASIL, Decreto nº 87.497/82), retratando a compreensão de estágio como um processo educativo mais amplo, um processo didático-pedagógico.

O marco de discussões sobre o estágio no Brasil foi no “1º Encontro Nacional de Estágios: aspectos éticos e legais”, devido o nível dos debates realizados, a qualidade e quantidade das produções teóricas, as comunicações e experiências apresentadas, além do grande número de participantes de diferentes universidades. Para tanto, no século XX, a dimensão profissional da educação foi – se ampliando em diferentes conhecimentos e habilidades, desenvolvendo competências intelectuais e técnicas, essencialmente, sobre o estágio, no que diz respeito ao período de adaptação do estudante à condição profissional no mundo de trabalho.

Alguns avanços continuaram de forma lenta e apenas em 2008, resulta a Lei nº 11.788 (que revogou a Lei nº 6.494 de 7.12.1977) que dispõe sobre o estágio dos estudantes no ambiente de trabalho. Por essa Lei no Artigo 1º o estágio é

(...) ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Observa-se que a nova lei trata os estagiários por “educandos” e não como “aprendizes” por dizerem respeito a institutos jurídicos diferentes. Sobre esses últimos dispõem o artigo 428, “*caput*” e parágrafos, da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), cuja diferença principal daqueles concerne à anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social para validar o contrato de aprendizagem, que é contrato de trabalho especial. A validade do contrato de estágio pressupõe a celebração do termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino. O estágio, obrigatório ou não, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza.

Outro ponto que avança a nova lei referente ao estágio não curricular é o vínculo com as diretrizes curriculares do período escolar, com projeto pedagógico do curso, desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória, comprovando seu ato educativo escolar, supervisionado, com o acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente desse estágio, como determina a Lei.

A lei em análise indica obrigações às instituições de ensino e à parte contratante, em relação aos estágios e seus alunos através de um termo de compromisso. As instituições de ensino descrevem a importância de oferecer condições adequadas ao estágio com proposta pedagógica, com carga horária e calendário escolar para o devido estágio. Descreve, também, quem pode ofertar o estágio perante a legislação vigente, são pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrado em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional.

A jornada de atividade em estágio, duração do estágio na mesma empresa/indústria/organização, descrição da bolsa e auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório, férias, o número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal de cada estabelecimento das entidades concedentes de estágio são avanços legais ao mundo do estágio atual,

na tentativa de preservar a atuação deste aluno na empresa/indústria/organização sem descaracterizar a relação teoria – prática e os conhecimentos didático – pedagógicos.

O descumprimento de qualquer um dos requisitos supramencionados na legislação desnatura o contrato de estágio, passando ele a ser considerado como contrato de emprego para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária. Indubitavelmente, com o advento da Lei nº 11.788/08 o estágio consolida-se como meio de aprimoramento de formação do profissional ao revés da exploração de uma mão de obra qualificada e barata e da burla da legislação trabalhista e previdenciária, praxe outrora.

Metodologia do estudo

A realização deste trabalho optou por uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo materialista histórico – dialética. O interesse central foi compreender a realidade a partir de uma concepção dialética as relações da tríade entre o estudante – estagiário, a Instituição de Ensino Superior e o Agente de Integração, suas consequências e seus efeitos no processo educacional e econômico.

A coleta de dados forma analisados partiu das obras legais e dados coletados na Instituição de Ensino Superior da Cidade de Goiânia, Goiás, a UEG/UnU de Goiânia/ESEFFEGO, vinte alunos do curso de Educação Física da UEG, que oferece o curso de licenciatura plena de Educação Física, que está vinculado ao agente de integração Instituição Evaldo Lodi (IEL), dois professores responsáveis pela concessão de estágio não curricular, da UEG, e dois supervisores de campo de estágio, aqui representados pela Agência Goiana de Esporte e Lazer (AGEL), a empresa.

No primeiro momento uma análise documental do tipo técnico, primeiro a Lei nº 11.788/08, segundo o Termo de compromisso de Estágio (TCE) depois da vigência da Lei nº 11.788/08, apresentado pelo Agente de Integração, IEL, assinado pelos sujeitos da pesquisa. Terceiro o regimento interno do curso de Educação Física da UEG/UnU de Goiânia/ESEFFEGO. Quarto, o termo de referência para contratação de agente de integração de estágios assinado entre a empresa e o agente integrador da cidade de Goiânia, Goiás.

Considerações finais

A lei nº 11.788/08 veio estruturar o contexto de estágio não curricular, diante das omissões da Lei nº 6.494/77. Este dispositivo legal institui direitos aos educandos e deveres a parte concedente do estágio, a empresa. O maior enfoque legal foram as obrigações à concedente, que após 1 ano de vigência da lei, a empresa ainda não cumpre totalmente a demanda legal, existe a

baixa fiscalização e algumas vezes banalização do processo formativo do estudante. Mas a lei caracteriza-se normativa e não punitiva, onde todos os envolvidos na referida Lei sofreram o efeito e impacto das mudanças, uns mais e outros menos.

A compreensão do estágio como articulador da teoria na prática, é entendida por todos os envolvidos na pesquisa, mas percebe-se que a IES não caminhou junto a este modelo de estágio não curricular, com a ausência do mesmo na sua proposta pedagógica ou no currículo das disciplinas, voltada para o campo de atuação dos estudantes envolvidos na pesquisa. Mas cede o direito deste tipo de estágio aos estudantes através de outros tipos de documentos. Para além, da legalidade, a instituição de ensino peca no processo de formação do estudante durante sua atividade de estágio quando não permite a interação aluno-professor, não havendo aquisição e troca de informações necessárias ao contexto do estágio. O estudante fica sozinho na sua construção de conhecimento, se distancia da teoria de sala de aula e reproduz os modos de trabalho acriticamente. Criando uma expectativa com o estágio voltada para a remuneração.

O ponto de vista da empresa e da IES acerca da Nova Lei do Estágio é comum sobre os benefícios da legislação atual, em comparação a legislação anterior, tais como, aumento da responsabilidade dos envolvidos, teto máximo de carga horária de estágio, obrigatoriedade do seguro, auxílio transporte, férias remuneradas, relatório de estágio junto à IES. Tais avanços caracteriza uma humanização e reconhecimento da produção do trabalho deste sujeito mesmo em nível de formação. Delega o espaço na empresa com sendo ambiente de ensino-aprendizado e não um vínculo empregatício. Os entraves foram mais pontuados pela empresa, no que refere no aumento do custo que o estágio proporcionará para a mesma, em consequência, a redução do número de estagiários beneficiados pelo estágio e o aumento dos custos por empregado.

A nova Lei do Estágio apresenta resquício da lei que a antecede nas atribuições e responsabilidades designadas aos atores responsáveis pela supervisão do estágio em ambientes de trabalho, principalmente para o profissional do quadro efetivo de pessoal da empresa. Neste documento usam-se, ainda, a palavra supervisor de campo de estágio, como indica no Art. nº 9ª III “Indicar um funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente”. Nesta perspectiva a atuação deste profissional limita-se em sua responsabilidade educativa e formativa para como estagiário e se ausenta de qualquer proposta de avanços e possibilidades acadêmica para o currículo do curso em estudo. O documento que mais



reforça a nomenclatura está no TCE, com as atribuições da concedente para o supervisor de campo de estágio, concordando com as responsabilidades e atribuições que lhe são dadas. Nas respostas do diretor de curso da UEG e os supervisores de campo de estágio da empresa, foram únicas da não existência da articulação entre ambiente de trabalho e universidade, apenas existe um documento no início do estágio, assinados por todos os sujeitos para o cumprimento da Lei. Um documento estático e unilateral entre as partes envolvidas, o esvaziamento do processo formativo do estagiário, ausência de problematização ou discussão deste estágio no cenário atual.

O estágio no contexto atual caracteriza-se como um elemento determinado pelo princípio político, social e histórico, que não tem existência desvinculada da proposta do curso e das relações que estabelece com a sociedade, através da produção de trabalho humana. Não existe por si só e não pode ser compreendida de maneira independente, descontextualizada e fragmentada, como uma parte isolada no ensino ou no mundo do trabalho. Existem diferentes papéis e responsabilidades assumidas no processo de formação do estudante dentro do estágio, que a falta de atuação de uma das partes, desequilibra a tríade formada para auxiliar no aprendizado do estudante. A relação da teoria e prática proporcionada pelo estágio não é uma realidade linear ou de mão única, onde o estudante recebe todas as experiências passivo, mas uma etapa de construção da teoria na prática e a discussão da prática junto a teoria, na essência da experiência adquirida pelo estudante nas tensões e conflitos do estágio não curricular.

Este trabalho não teve a intenção de trazer respostas prontas e acabadas perante a problemática apontada, mas levantar pontos de vista do efeito e impacto para os sujeitos envolvidos nesta pesquisa para futuros debates. O trabalho foi um pequeno recorte de tempo da legislação e na discussão da formação de professores no curso de Educação Física em estágio não curriculares. Visto que, novos trabalhos já se apresentaram no cenário do estágio não curricular como da autora Machry, em 2014, na perspectiva da Gestão Educacional e muito se tem produzido sobre o estágio no ensino superior, porém, ainda pouco se fala do estágio não curricular, podemos apontar vários fatores mas não é o caso de fazê-lo neste momento, deixando para próximas pesquisas.

Referências Bibliográficas

BARONI, Larissa Leiros.. *Conheça os desdobramentos da nova lei de estágio*. Revisado agosto de 2008. Disponível em <<http://www.universia.com.br/carreira/materia.jsp?materia=16513>>. Acessado em: 05 out 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *O ensino superior no Brasil: 1974 a 1978*. Brasília/DF: Relatório da Secretaria de Ensino Superior, MEC/SESu/CODEAC. 1979.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. *Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio: lei nº 11.788/2008*. Brasília/DF: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010>. Acesso em: 1 set 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRZEZINSKI, Iria.. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação do profissional da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

CABRAL NETO, Antônio. *Política educacional brasileira: novas formas de gestão*. Natal: EDUFRRN, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência, e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno CEDES*. Campinas, vol 24, nº 62, p. 44 – 63, 2004.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. *O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

GADOTTI, Moacir. Reorientação curricular – Desafios e perspectivas da construção de relações democráticas no espaço escolar. *Anais: 2º Congresso Nacional de Reorientação Curricular*. Blumenau, SC, 3 a 5 de maio de 2000.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Avercamp, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986. p. 25 – 44.

MACHRY, Maricéia. *Estágio não obrigatório: gestão de seu acompanhamento no ensino superior*. Porto Alegre, 2014. 121 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Orgs). *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre, RS: Editora Universidade UFRGS/Sulina, 1999.

NÓVOA, Antônio. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, vol 14, nº 2, p 147 – 161, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. Os estágios extracurriculares na preparação profissional em Educação Física. *Movimento Percepção*, Espírito Santos do Pinhal, vol 1, p 127 – 141, 2002.

RIBEIRO, Eleusa Bilemjian. *A compressão polissêmica do estágio no Ensino Superior*. 1999. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. *Anais: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPEd*. Caxambu, MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

GT 4 - FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE APOIOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS, COORDENADORES, DIRETORES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Patrícia de Moraes Fontenele = FE/UFG.

patriciafontenellepaty@gmail.com

Prof. Dra. Maria Emilia de Castro Rodrigues= FE/UFG.

me.castrorodrigues@gmail.com

Resumo

O artigo apresenta a pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) vinculada ao Projeto de Pesquisa *Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME): história e memória*, um subprojeto da pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste. O objetivo desta pesquisa foi acompanhar, observar, registrar, organizar e analisar os dados da formação continuada dos formadores (apoios técnico-pedagógicos e coordenadores pedagógicos) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), e dos diretores e professores que atuam nas 62 escolas de educação de jovens e adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME de Goiânia), em 2016/2017. Utilizamos como principal referencial teórico Candau, Moreira (2007); Costa (2008); Costa, Rodrigues, Machado (2014); Freire (1987a, 1987b; 1994; 1996; 2006); Oliveira (1999); Machado, Rodrigues (2011); Oliveira, Paiva (2004); Vygotsky (1991) para auxiliar a análise dos dados coletados pela pesquisa. Trata-se de um estudo de caso, com análise documental, realização de observações, registros, e análise da formação continuada. Os resultados obtidos através da pesquisa são de que a formação conseguiu possibilitar aos profissionais envolvidos uma práxis pedagógica crítica e reflexiva que contempla a EJA em suas especificidades.

Palavras chave: Formação de professores, educação de jovens e adultos, secretária municipal de educação.

Introdução

A presente pesquisa teve como principal objetivo acompanhar, observar, registrar, organizar e analisar os dados da formação continuada dos formadores (apoios técnico-pedagógicos e coordenadores pedagógicos) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), e dos diretores e professores que atuam nas 62 escolas de educação de jovens e adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME de Goiânia), em 2016/2017, com vistas a apontar aspectos positivos, negativos, avanços/retrocessos, contradições nessa forma de organização da formação, bem como os que contribuem ou não para o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos da EJA. Sendo esta pesquisa Pibic vinculada à pesquisa: *Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória*, que é um subprojeto do CMV Centro Memória Viva Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV) e a pesquisa do Programa Observatório da Educação (Obeduc) do Projeto de Pesquisa intitulado:

“Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais” – financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES/Brasil), Edital nº. 049/2012 –, coordenada pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás – UFG.

A estrutura da formação continuada que pesquisamos, resulta da reflexão a partir da experiência da formação desenvolvida no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de EJA no Ensino Fundamental (Proeja-FIC) na SME de Goiânia; no relatório de Rodrigues (2016), e em artigos (COSTA, RODRIGUES, MACHADO, 2014; RODRIGUES, FRANCISCO, COSTA, 2016) e a pesquisa *EJA na SME-Goiânia: história e memória*, que apontou para a necessidade da reorganização da formação continuada da EJA na SME desenvolvida junto às demais escolas.

É a nova forma de organização do processo de formação continuada, coordenada pelo Geaja/FE/UFG e SME, que acompanhamos no Pibic 2016/2017, desenvolvida junto aos formadores na FE/UFG, que posteriormente implementaram a formação continuada semanal e a coletiva mensal com o coletivo de professores de cada unidade escolar. Participamos e registramos, semanalmente, a reunião de planejamento da formação, às terças-feiras envolvendo a equipe da Gerência de EJA e da Gerência de Formação dos Profissionais da SME e a Prof. Maria Emilia de C. Rodrigues, pelo Grupo de Estudos de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja) do Projeto de Extensão FE-48.

No aspecto metodológico optamos por utilizar o estudo de caso com análise documental sobre a formação, analisando os documentos que envolvem a formação continuada, os materiais digitalizados e impressos; textos, artigos, dissertações e teses de Machado (1997), Costa (2008), etc. Como também a observação da formação que ocorre na FE/UFG e em uma escola da Rede Municipal de Educação (RME), cadernos de campo e diálogos com os sujeitos que participaram da formação continuada.

Como referencial teórico, pautamo-nos em: Candau, Moreira (2007); Costa (2008); Costa, Rodrigues, Machado (2014); Freire (1987a, 1987b; 1994; 1996; 2006); Oliveira (1999); Machado, Rodrigues (2011); Oliveira, Paiva (2004); Vygotsky (1991), etc., para subsidiar a sistematização e análise dos dados obtidos, os quais foram cotejados, e serão apresentados neste relatório.

Os dados obtidos ao longo da pesquisa Pibic, a partir da observação da formação continuada com os formadores na FE/UFG e em uma escola com os formadores, diretores e professores, foram analisados e sistematizados, mas em especial a avaliação da formação continuada, que foi requisitada aos sujeitos que dela participaram, como também as entrevistas realizadas com os sujeitos das intuições parceiras da formação (FE/UFG, SME e Fórum Goiano de EJA).

Formação Continuada no ano de 2016

A SME de Goiânia oferta a modalidade da EJA desde a sua criação em 1961, sendo somente em 1992 que se formou uma equipe específica para o Ensino Noturno. Neste mesmo ano se criou o Projeto Alfabetização e Cidadania pela FE/UFG em parceria com a SME, tendo como objetivo oferecer educação aos adolescentes, jovens e adultos. No desenvolver do processo acabou por se perceber que a composição mesclada da turma de EJA que contempla as quatro faixas etárias (adolescentes, jovens e adultos e idosos) é necessária para que se tenha uma referência na formação da identidade destes sujeitos, em especial os adolescentes. A partir desse projeto e dos bons resultados obtidos, a SME de Goiânia nomeou a EJA como Educação de Adolescentes, Jovens e adultos (EAJA).

A SME de Goiânia em seu histórico com a EJA até 2016 e primeiro semestre de 2017 demonstra construir políticas públicas que têm dado continuidade e atendem às necessidades da modalidade, de modo a ofertar maneiras alternativas de atendimento aos sujeitos jovens, adultos e idosos, presente em medidas de governo. Atualmente 62 unidades escolares da RME ofertam a EJA, e em conjunto com a FE/UFG a SME promove a formação continuada para os profissionais da educação envolvidos no processo, com o intuito de melhor atender as necessidades dos educandos e de preparar os educadores para uma práxis pedagógica reflexiva e crítica, que leve em conta as especificidades da modalidade.

No ano de 2016 ocorreu o primeiro ano da formação continuada ampliada para todas as escolas de EAJA da SME de Goiânia, realizada em parceria com a FE/UFG, a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GEFPE), Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEREJA), as Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE) da SME e o Fórum Goiano de EJA. Ela adveio de uma formação anterior ocorrida no Proeja-FIC, que contava com uma formação para os profissionais envolvidos desde seu primeiro ano de projeto, 2010, até seu último ano, 2015. Devido aos grandes ganhos obtidos por essa formação, foi estruturado um projeto de formação

continuada da EJA para todas as escolas da RME de Goiânia, em muito semelhante à formação do Proeja-FIC, onde adequações estruturais foram feitas para que o projeto desta nova formação suprisse as demandas levantadas pelas unidades escolares.

Quando analisado qual a necessidade de uma formação para a EJA, foi identificado que os profissionais envolvidos em sua trajetória no ensino superior não tiveram uma formação voltada para esta modalidade, ainda que ela seja integrante da educação básica ela não é devidamente apresentada nos cursos superiores de licenciatura. E concordando com Freire (2006), compreendemos que a universidade tem uma grande responsabilidade social a cumprir com os outros níveis e modalidades educativas “[...] e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento, bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino” (p. 81). E ao fazê-lo, esta “[...] aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa” (Freire, 2006, p. 81-82).

Além disso, a formação contínua é fundamental à práxis pedagógica de todos os profissionais da educação envolvidos com a EJA. E ela esteve sempre pautada nos princípios básicos propostos por Paulo Freire (2006, p. 80):

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Princípios que não só nortearam a prática da formação continuada, como foram implementados, desde a escolha da forma de organização curricular da escola pelos sujeitos do processo educativo escolar; a escolha dos conteúdos da formação, sempre partindo da escuta e demandas dos educadores, educandos e apoios técnico-pedagógicos.

Outro aspecto levantado que reforça a importância da formação continuada é que poucos entre os profissionais da educação conheciam a PPP da EAJA 2012-2014 (2013), o que acabou se identificando como demanda necessária de conteúdo a ser trabalhado no decorrer do processo da formação. Configurando-se em um desafio inicial discuti-la, avaliá-la e reescrevê-la, o que acabou por ser realizado no V Simpósio da EAJA, a fim de que uma nova proposta fosse apresentada ao Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME) para ser aprovada e implementada.

Após momentos de diálogos com o coletivo, a formação se estruturou da seguinte maneira: o núcleo responsável pela organização da formação seria composto pelo Geaja, pertencente ao Projeto de Extensão FE-48 da UFG, a SME de Goiânia representada pela Gerência de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEAJA) e também a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GEFPE). Os encontros de preparação da formação continuada ocorriam semanalmente, as terças-feiras, no período vespertino, na FE/UFG ou na SME. Este núcleo ficou responsável por ficar à frente da formação, dando apoio aos sujeitos participantes, elaborando os encaminhamentos que seriam dados e propondo medidas de intervenção na formação a partir das demandas das escolas.

Ocorreram ações/encontros para os sujeitos que seriam os formadores da formação na escola, quinzenais, para os apoios técnicos-pedagógicos das CRE'S; e encontros ampliados mensais, que contariam com os apoios técnicos-pedagógicos e coordenadores pedagógicos das 62 escolas da RME. Estes encontros ocorriam às segundas-feiras no período noturno, na FE/UFG ou na GEFPE. Somente depois destes momentos de formação com os formadores, que estes iriam a campo para se encontrar com o coletivo de professores, em encontros mensais as sextas-feiras nas escolas.

As temáticas trabalhadas foram levantadas através dos momentos de escuta com o coletivo dos profissionais participantes na formação, sendo que todas as sugestões eram levadas para o núcleo de organização, que discutindo entre si as temáticas optavam pela melhor maneira de trabalhá-las na formação. Trata-se de uma formação continuada que, aos moldes do pensamento de Freire (2006, p. 43) “[...] por convicção política e razão pedagógica recusamos os ‘pacotes’ com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base”, mas configura-se numa formação que ouvindo as bases, proporciona condições para que pensem, repensem e reescrevam a história, seja no campo educativo, seja sócio-histórico-cultural e econômico.

As temáticas discutidas foram: orientações para o trabalho pedagógico da EJA, PPP da EAJA, concepções de currículo, propostas metodológicas, diagnóstico sócio cognitivo, dialogicidade, interdisciplinaridade, identidade dos educandos da EJA, escola sem mordada e análise da PEC 241 sobre a educação. Estes temas foram trabalhados pautando em Costa (2008; 2015), Oliveira (1999), Costa, Rodrigues, Machado (2014), Machado, Rodrigues (2011), Oliveira, Paiva (2004), que nos trouxeram contribuições sobre os educandos trabalhadores da EAJA, suas demandas, necessidades em um contexto de sistema capitalista e como trabalhar pedagogicamente com os mesmos, e sobre os sujeitos educadores da EJA e o processo de formação continuada dos educadores da SME de Goiânia; Candau, Moreira (2007), Freire (1987a, 1987b; 1994; 1996, 2006), Vasconcellos (1995), Hernandez (1998), trouxeram contribuições sobre dialogicidade, currículo, tema gerador, eixo temático, projeto de ensino aprendizagem e projetos de trabalho que embasam a construção curricular da EAJA na SME de Goiânia; e Vygotsky (1991) com suas contribuições sobre a construção do conhecimento dos educandos, o papel de mediação do educador, entre outros autores.

Referente ao aspecto metodológico a formação prioriza um trabalho aberto, dialógico e que reconheça os saberes construídos pelos sujeitos envolvidos no processo formativo. Acredita-se assim então em uma construção coletiva, através de um processo pautado no diálogo (FREIRE, 1987 a, b; 1995; 1996; 2006), buscando compreender os percursos da modalidade e problematizar a prática docente em seu cotidiano, assim formando sujeitos pesquisadores de suas práticas e reconhecendo a importância da experiência.

Foram efetuados momentos de avaliação e autoavaliação sobre a formação continuada desenvolvida, diante destas avaliações, identificamos como pontos negativos algumas dificuldades por parte dos sujeitos participantes, muitos ainda não estavam familiarizados com a estrutura e organização da formação, que lhes possibilitasse pensar a prática. Sendo que a maior dificuldade se encontrou no âmbito da formação na escola, a formação dos apoios e coordenadores acabava por não chegar até o coletivo de professores da escola. Contudo esta dificuldade inicial, aos poucos, apareceu como estando sendo superada, ainda que com algumas resiliências – que envolvia alguns educadores e formadores – “[...] o desinteresse dos educadores que [estavam compondo ou] compunham a equipe de base a que começara a juntar um ou outro anúncio de desistência do compromisso” (FREIRE, 2006, p. 108).

Ao final da formação de 2016 foi feito um diálogo entre todos os participantes com o intuito de avaliarem a trajetória da formação, a participação individual dos sujeitos envolvidos e as

consequências da formação nas unidades escolares. Em sua maioria os relatos foram positivos, os sujeitos se sentem participantes, ouvidos e atendidos na formação por parte do núcleo de organização, ressaltam que a formação contribui para uma práxis pedagógica mais consciente, política e dialogada. Pois como diria Paulo Freire (2006, p. 29) “para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma ‘leitura crítica da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos”.

Formação Continuada no ano de 2017

No segundo ano da formação continuada da EAJA, em 2017, a pesquisa ainda se encontra em processo, onde está sendo ainda realizado o acompanhamento da formação. No primeiro semestre do ano foi feito um balanço da formação pelos organizadores, sobre o ano anterior e os novos desafios a surgir, pautando-se na sistematização das avaliações escritas pelos formadores. Um avanço obtido, sobre o ano anterior, é que em 2017 os sujeitos envolvidos com o processo teriam familiarização com a proposta e a estruturação da formação, o que na perspectiva dos organizadores acarretaria uma melhor formação ao longo do ano. A estrutura do ano anterior foi mantida, ocorreriam dois momentos com os formadores na FE/UFG, o encontro quinzenal e o encontro ampliado; e após estes encontros ocorreria o encontro mensal nas escolas com a presença do apoio técnico-pedagógico, do coordenador pedagógico, do diretor e do coletivo de professores; e as terças-feiras ocorreria na SME de Goiânia ou na FE/UFG as reuniões do núcleo de organização.

Um novo desafio identificado foi que alguns apoios técnico-pedagógicos foram trocados e/ou mudaram de escolas que acompanhavam, em função da mudança de governo municipal e gestão na SME e conseqüentemente nas gestões das CRE's, no início do ano de 2017, o que acarretou uma série de conflitos sobre questões educacionais, afetando a EJA. Com a redução significativa do quadro dos apoios que estariam participando da formação e com os que ainda se encontravam no cargo passando a responder nas CRE's pela educação infantil e/ou ensino fundamental e a modalidade EJA, a formação na escola acabou por se dificultar.

A formação tinha como proposta dar continuidade aos temas tratados no ano anterior, mas a maioria dos novos apoios não tinha conhecimento sobre os temas, por não terem participado das discussões anteriores de formação, além de que havia apoios que não tinham sequer trabalhado com a EJA e agora teriam que atender. Isso afetaria de maneira significativa o compromisso deste apoio com a modalidade, com a formação continuada da EAJA e principalmente com as formações ocorridas nas unidades escolares. Este desafio nos remete a pensar sobre a assunção de uma política pública de estado da educação, e não apenas de políticas de governos, que a cada nova gestão

apenas destrói ou muda radicalmente o iniciado por outros gestores, sem uma avaliação séria, pautada em pesquisas, registros e escutas daqueles que implementam as ações nas escolas.

Devido à presença dos novos apoios, a discussão sobre a proposta da formação foi retomada, focando no papel de cada formador na formação que ocorre na escola, bem como sobre metodologia e organização curricular. O núcleo responsável pela organização da formação entendeu que seria inviável continuar o processo, sem antes retomar com o coletivo temas tão relevantes à formação. Após essa retomada a formação seguiu com os temas: violência e drogadição, que contou com a fala da professora Vera Morselli, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), uma especialista nesta temática; além dos temas: EJA e o meio ambiente, diagnóstico de cada unidade escolar e a construção do portfólio.

No ano anterior os coordenadores pedagógicos demonstraram dificuldades na montagem do portfólio, que foi entregue no final de 2016, após todos serem analisados pelo núcleo organizador uma devolutiva do material foi feita no início de 2017, onde uma análise coletiva do material com retomada dos desafios encontrados no decorrer da elaboração do portfólio foi feita. Para 2017 haverá a construção do portfólio, mas o mesmo não será entregue somente ao final do processo, a construção se dará ao longo do ano, com entregas e avaliações parciais, sendo acompanhado pelos formadores e pelo núcleo organizador.

Ao final do primeiro semestre do ano de 2017, foi realizada no último encontro ampliado uma atividade escrita, e todos os sujeitos envolvidos responderam sobre o desenvolvimento da formação na escola e avaliaram sua participação como formadores. Após se fazer uma análise do material obtido, o núcleo organizador percebeu, pela sistematização das respostas, que a grande maioria do coletivo compreendeu a proposta inicial da formação e que a mesma tem contribuído para a efetivação da práxis pedagógica nas unidades escolares de forma mais crítica, interdisciplinar, significativa para os educandos da EJA e coerente com a PPP da EAJA.

Conclusões

Pela observação dos aspectos analisados sobre a formação continuada da EAJA no ano de 2016 e primeiro semestre de 2017, com vista a levantar os avanços e retrocessos, os pontos negativos e positivos, bem como acompanhar os encontros dos formadores na FE/UFG e participar das reuniões do núcleo organizador, concluímos que o principal objetivo, no qual a formação se pauta, foi alcançado ao longo do processo, pois em momentos de escuta e avaliação/autoavaliação

com o coletivo dos apoios e coordenadores, e com os professores, estes consideraram que a formação foi essencial para a práxis pedagógica dos profissionais da educação envolvidos na modalidade da EJA.

Estes profissionais destacaram nos textos escritos que a partir dos encontros com os formadores ou com os professores nas unidades escolares foi possível criar discussões acerca dos desafios presentes nas escolas com os educandos e até mesmo com os educadores, bem como repensar o papel de cada sujeito e quais medidas a serem efetivadas. Se a formação se fez necessária devido aos profissionais da educação não terem na graduação uma proposta voltada a EJA, esta formação implementada tem suprido não só esse déficit, como contribuído para que os profissionais – mesmo aqueles que em 2016 desconheciam a PPP da EAJA – no decorrer do processo, não só a implementassem, mas tivessem referenciais e condições para discutirem e avaliarem-na, identificando os aspectos que necessitavam de reescrita ou aprofundamento da mesma, para que assim a nova PPP da EAJA pudesse atender a modalidade em suas especificidades e necessidades.

Ao longo dos anos de 2016/2017 as avaliações realizadas, apresentaram novos desafios e necessidades levantadas, o que ressalta a importância da formação como auxílio para solucionar essas demandas, que se mostram não somente como responsabilidade da unidade escolar, mas sim da modalidade como um todo e das políticas públicas em torno da EJA. A SME de Goiânia junto com a FE/UFG vem construindo esse intenso trabalho sobre as escolas da RME, buscando uma educação de qualidade para esses sujeitos que anteriormente já tiveram esse direito negado e agora voltam às escolas em busca de uma nova chance.

Referências bibliográficas

- CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. 2007 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>, Acesso em: 20.07. 2017, p. 17-48.
- COSTA, Cláudia Borges. *O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.
- _____. *Trabalho nas cadeias de produção global - Trajetórias educativo - laboral das trabalhadoras das confecções de Goiânia- GO*. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- COSTA, Cláudia Borges; RODRIGUES, Maria Emilia; MACHADO Maria Margarida. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional. *In: X Seminário da Rede Estrado*. Salvador, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- _____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. RJ, Paz e Terra, 1987b.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. 3ª ed. RJ, Paz e Terra, 1994.
- _____. *À Sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho D'Água, 1995.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *A educação na cidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos. *Proposta Político Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos 2012-2014*. Goiânia: SME, 2013.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação - Os projetos de trabalho*. Trad. Jussara Rodrigues.

- Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MACHADO, Maria Margarida. *Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira), Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação, Goiânia, 1997.
- _____; RODRIGUES, Maria Emilia. *Adolescentes, Jovens e Adultos: um convite à reflexão e à reconstrução*. SME: Educação e Movimento/ Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. v.1, jul./dez.2011 p.74-81.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Col. O Sentido da Escola).
- OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 12. São Paulo, dezembro, 1999.
- _____; FRANCISCO, Maria Aldina Gomes da Silva; COSTA, Cláudia Borges. Formação continuada dos profissionais do Proeja-FIC em Goiânia-Go: ações, limites, contradições e possibilidades. In: RÊSES, Erlando da Silva; SÁ, Márcia Castilho de; PEREIRA, Maria Luíza Pinho (orgs.). *Educação de jovens e adultos trabalhadores: políticas e experiências da integração à educação profissional*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- _____. *Relatório parcial de atividades - fev./2016 a dez./2017 - Projeto: Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais - Convênio ou AUXPE n.º: 13769_OBEDUC_2012/CAPEB*. Goiânia, 2016. (digitalizado)
- VASCONCELLOS, Celso. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo, Editora Libertad, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GT4-FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

“FORMAÇÃO DO PROFESSOR: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM JOGOS DE ENTRETENIMENTO”

Rosemeire Barreto dos Santos Carvalho - UFG⁷²
rosemeirebarreto@hotmail.com

Resumo

O presente relato tem por objetivo refletir sobre a formação continuada de professores na atividade de extensão “PEDAJOGO: Possibilidades Pedagógicas em Jogos de Entretenimento” – UFG/LABIN. A formação busca (re) pensar a prática acerca do uso do jogo como facilitador do processo de ensino-aprendizagem do professor pesquisador.

Palavras-chave: formação, jogos, ensino-aprendizagem

Introdução

A trajetória dos sistemas de ensino, da escola e o papel do professor tendem a sofrer significativas transformações nos momentos de transição das sociedades, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos vigentes em cada época. Pesquisadores do mundo inteiro estão preocupados com a formação profissional. Abordar a questão da necessidade do professor estar em permanente formação e reflexão é urgente. Porém, é fundamental ir além da prática pedagógica cotidiana e analisar todos os contextos sociais nos quais ela está inserida a propostas de educação escolar (ALARCÃO, 1996).

Dessa forma, o sistema escolar pode se tornar cúmplice do processo de exclusão, em especial os professores, no interior da sala de aula, quando oferece um ensino de qualidade inferior às pessoas que se encontram à margem dos padrões sociais, não respeitando diferenças, possibilidades e cotidiano de cada ser humano. A ação da escola será de mediação entre o educando e os saberes, de forma a que o mesmo assimile estes conhecimentos como instrumentos de transformação de sua realidade social. Já chamava a atenção para o significado da escola, Paulo Freire (1991, p.16):

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas

⁷² Mestra em Educação pela PUC/Goias, professora e coordenadora pedagógica pela SEDUC.

necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.

Essa reflexão é bastante pertinente e nos levam a buscar caminhos mais seguros para que o ambiente escolar favoreça a condição de aprendizagem ocorra de fato, pois, da forma como a escola se encontra hoje, é difícil oferecer e assegurar com qualidade a aprendizagem. Para que realmente aconteça, passa por processos bastante complexos, desafiantes, que depende de cada sujeito que compõe a equipe escolar, direta ou indiretamente.

Libâneo (2003) chama a atenção para o fato de que as universidades e os cursos de formação para o magistério devem ser voltados à formação de um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. Para o autor, o novo professor necessitaria:

[...] de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínios da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2003, p.10).

A trajetória profissional se apresenta por meio de caminhos entre muitas barreiras e desafios, mas com a certeza de poder avançar rumo a uma educação que liberta e transforma e, ao mesmo tempo, garante as pessoas autonomia pessoal e intelectual, diante das novas propostas educacionais (FREIRE, 1991).

Encontrar razões concretos nos desafios do vivido para descobrir novos significados e revistar teorias e práticas que solidificam uma postura pedagógica, trazem no presente a esperança de fascinar, na convicção de que é fundamental ser um eterno aprendiz, na condição de aprender para ensinar e ensinar para aprender. No entendimento Nóvoa (1992), significa que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida.

Atuando em escolas públicas do ensino fundamental como professora e coordenadora pedagógica em instituições públicas, por mais de 23 anos, deparo-me constantemente com questões ligadas ao processo ensino e aprendizagem, que merecem ser consideradas e refletidas. As minhas preocupações começaram quando ouvia de alguns colegas docentes da escola sempre o mesmo discurso: “os alunos não aprendem a matemática” ou “A matemática não entra na cabeça desse menino”.

Com o tempo, as indagações se tornaram ainda maiores, somada à angústia e à inconformidade que tomaram conta de mim, com tamanha defasagem de alguns alunos, no processo

ensino e aprendizagem, desde as séries iniciais até o último ano do ensino fundamental, conduzindo-me, fortemente, para a decisão de refletir sobre a prática docente.

O maior desafio do profissional da educação é de se manter atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Brzezinski (1996, p.210) explicita que a formação precisa abranger “domínio do conteúdo e compreensão crítica sobre aquilo que ensina e faz (...) que conheça as novas tecnologias e as utilize.” O aprender contínuo é essencial nessa profissão. O que fica evidente que há necessidade de conscientizar-se de que só a formação profissional não é garantia de um desempenho perfeito especialmente em situações complexas.

Dessa forma, foi crescendo o meu interesse em pesquisar mais sobre tal questão. Assim, para que fosse possível abrir novos caminhos e refletir sobre a ação docente, na perspectiva conferir mais sentido a experiência, tanto para quem ensina como para quem aprende. Tomei a decisão em fazer e acompanhar um curso de extensão universitário, “PEDAJOGO: Possibilidades Pedagógicas em Jogos de Entretenimento” que tem como proposta os estudos teóricos sobre o jogo digital na sala de aula e sobre a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ao participar deste curso, o desejo em compreender como se dá a formação do professor na vivência da elaboração de atividades mediadas por jogos.

Sobre Pedajogo

Este projeto teve início no segundo semestre de 2016, se desenvolve por meio do estudo de jogos de entretenimento e a elaboração de atividades para o estudo da leitura, da escrita e da matemática para estudantes e da vivência destas atividades com estudantes do ensino fundamental, acompanhados por leitura e reflexões a partir do problematizado nesta experiência. Os encontros do projeto se deram semanalmente, às quintas feiras de 9h às 11h para a vivência do jogo e elaboração de atividades e estas atividades são vivenciadas por estudantes do ensino fundamental na ONG-SETE (setor Madre Germano II) toda segunda e quarta-feira, manhã e tarde. Foram 150 estudantes realizando as atividades elaboradas durante o projeto, acompanhados pela equipe de bolsistas LabIN-FE/UFG, e equipe de professores da SETE - Sociedade Espírita Trabalho e Esperança (ONG localizada no Setor Madre Germano II), além de voluntários que atuam na ONG, sob a orientação e coordenação da Prof. Maria de Fátima Teixeira Barreto, e supervisão do coordenador pedagógico da SETE João Paulo Godoy.

O estudo do vivido no curso, quais sejam elaboração de atividades, relatos do vivido com os estudantes na realização das atividades elaboradas, leitura e discussão de textos para

compreensões sobre conceito e ideias matemáticas e sua aprendizagem numa perspectiva investigativa, nos encaminhou para dois tópicos de discussão exploradas a seguir, importantes para a formação do professor.

As mudanças que se estabelecem na sociedade repercutem nos espaços escolares, solicitando dos professores e pesquisadores novos modos de se relacionar e lidar com a informação. A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás tem uma trajetória de formação que possibilita uma compreensão dessa realidade, orientando para uma atuação crítica frente ao uso das tecnologias (LABIN, 2013).

A proposta do curso, por meio dos jogos, possibilita aos professores constituírem uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças e registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

O jogo como contexto para reflexões acerca de conceitos científicos

Os jogos são buscados, no curso, como contexto para reflexão em torno de conceitos científicos, onde o lúdico passa a ter um papel importante na relação ensino-aprendizagem. Tal prática pedagógica objetiva não só oferecer aos cursista a experiência docente de mediação do conhecimento, mas também a vivência lúdica do processo ensino-aprendizagem. Para o primeiro objetivo, promove discussões em torno de ideias e conceitos matemáticos próprios do currículo do ensino fundamental e o estudo de momentos do jogo com intuito de encontrar, em seu ambiente, situações para a investigação de regularidades que levem à compreensão de números e processos operatórios.

No primeiro semestre de 2017, dois jogos foram selecionados para estudos: *Farm Town* - que desafia o jogador a montar e gerenciar uma pequena fazenda, cuidando de animais, vegetais, realizando comprar e vendas. E o outro, *Roller Coaster* - jogo que desafia o jogador a criar e gerenciar um parque de diversão, realizando a construção de brinquedos, contratando funcionários, cuidando da limpeza e organização do ambiente e do bem estar dos visitantes.

Ambos os jogos foram estudados buscando por possibilidades de reflexões que conduzissem a leitura, escritas e problematizações que ao serem exploradas em atividades pedagógicas para ampliar compreensões nestas áreas.

O jogo como recurso didático

A escola hoje se encontra com um elevado número de alunos por sala, o que torna complexa a proposta de trabalhar e fica a critério de o professor pesquisar formas de desenvolver a sua prática orientada por metodologias diversificadas e quando bem mediadas por ele, suscitarão o prazer em aprender. Nessa perspectiva, professor precisa adequar tais recursos de acordo com as

necessidades e interesses das crianças, sabendo lidar com os conflitos e desafios que surgirem, para poder contribuir com o processo de aprendizagem. Parra e Saiz (1996, p.108) destacam a importância do professor se posicionar ao realizar o trabalho didático proposto quando afirma que “É uma opção didática levar em conta ou não o que as crianças sabem, as perguntas que se fazem, os problemas que se formulam e os conflitos que devem superar.”

Dessa forma, é importante destacar a possibilidade do jogo, enquanto atividades que podem intervir significativamente no processo de ensino-aprendizagem, a qual defende uma educação para todos. O jogar contribui para a construção criativa e das diferentes linguagens das crianças. Por meio dos jogos, as crianças se organizam mutuamente nas ações, intensificam comunicações e se divertem.

O professor precisa ser formado para o entendimento da sua postura e atitudes frente aos desafios e conflitos que surgirem durante a atividade. Para viver um jogo, é necessário primeiro jogar, compreender as regras do jogo, identificar situações que possibilitem explorar regularidades e elaborar atividades que estabeleçam o diálogo entre o jogo e as regularidades percebidas que levam a aprendizagem conceitual. É fundamental buscar o interesse dos estudantes tanto pelos jogos quanto pelas atividades realizadas a partir deles e isto se dá ouvindo-os, identificando as suas dificuldades.

É necessário destacar que desde há muito tempo busca-se incluir o jogo na educação como recurso didático e pedagógico; contudo, essa proposta, até os dias atuais, incomoda alguns professores mais conservadores, que reconhecem tais recursos como atividades recreativas ou menosprezam na sala de aula. A ludicidade e a aprendizagem dependem da postura e atitude que o professor tiver durante a mediação do jogo e da brincadeira.

O jogo pode contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento, no decorrer do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, como mediadores das aprendizagens significativas; entretanto, é relevante compreender que esse papel apenas poderá ocorrer, dependendo da concepção que temos sobre o jogo.

O professor precisa ser formado para o entendimento de que não é a natureza do jogo que importa, mas a forma como ele conduz as crianças, da sua postura e atitudes frente aos desafios e conflitos que surgirem durante a atividade. Para viver um jogo, teremos que primeiro jogar, depois fazer uma reflexão sobre o jeito com que jogamos e lembrando que a principal característica do

jogo é não ter um fim, mas fazer com que as crianças que jogam sintam prazer em sempre continuar jogando, vivendo plenamente o jogo.

Os professores trabalham em tempo de muita incerteza, de questionamentos, de crises sociais, e novas ideologias delimitadas por uma sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação, guiadas pelos avanços tecnológicos. Apesar de tantos cursos de formação e requalificação (nos quais não se tem no currículo uma flexibilidade para adequar às necessidades das novas políticas públicas e propostas educacionais) os professores ainda não superaram as dificuldades relativas à qualidade de ensino. Continuam tendo que lidar com a evasão e o desinteresse dos alunos em querer aprender. Essa lacuna dentro da formação profissional reflete negativamente no processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Schön (1997) esclarece que quando o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Esta reflexão se faz na ação. Se esta reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Outro momento deste processo é a reflexão sobre a reflexão na ação. Este é resultante de um processo mais elaborado, em que o próprio profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação, apoiado em uma referência conceitual.

Nóvoa ressalta a necessidade dos professores envolverem-se com a construção de um trabalho interativo, um espaço de reflexão coletiva:

(...) A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (1992, p. 26)

Nesta formação continuada, Pedajogos, ao serem discutidas as experiências do seu cotidiano, o professor tem oportunidade de revisitar a sua própria prática. Assim, a atividade realizada pode contribuir significativamente para o trabalho docente, visto que o professor pode fazer uma reflexão sobre sua ação docente. O encontro entre as vivências escolares e as formulações teóricas, neste contexto, passa a ter um significado diferente, favorecendo o desenvolvimento de uma atitude reflexiva.

No Pedajogos, o professor atua como um pesquisador, com apoio de conhecimentos advindo de seus estudos e de sua prática, se preocupa com as características do desenvolvimento e

aprendizagem dos seus alunos, busca a compreensão do que propõe e realiza por meio uma postura reflexiva das atividades e procedimentos na sala de aula.

Durante as discussões teóricas sobre as atividades elaboradas e desenvolvidas com as crianças, necessidades de melhoras são apontadas: algumas atividades dos jogos foram avaliadas desproporcionais ao nível de conhecimento básico dos estudantes desfavorecendo um clima de descontração e participação. Alguns professores cursistas apontaram as dificuldades de envolver alguns alunos da turma no momento de uso do jogo desenvolvido por desconhecerem as ferramentas disponíveis dos jogos, o que gerou desinteresse e frustração por parte desses alunos. Tais observações, levadas para discussão nos momentos de estudo indicam que é necessário compreender que a elaboração e escolha da atividade, a partir do jogo, fazem com o professor repense os conhecimentos que possui e a forma de adequá-las à faixa etária dos alunos.

De acordo com os autores Alarcão (1996); Nóvoa (1992); Schön (1997); Brzezinski (1996), a escola básica ao não se atualizar e participar do desenvolvimento de novos métodos de didática de ensino, os professores repetem técnicas e métodos tradicionais. Eles alertam que é necessário que profissionais da educação estejam aptos à transformação, ao novo. Desta forma, o professor deve ser orientado em sua formação para escolher diferentes metodologias que despertem a curiosidade, que sejam motivadoras de maior integração entre professores e alunos e que permitam a percepção de habilidades cognitivas dos alunos para a construção de saberes.

Considerações finais

Com a oportunidade de aprender a jogar e construir atividades lúdicas, foi possível compreender a importância dessas atividades nas aulas, no sentido de possibilitarem às crianças situações favorecedoras de aprendizagem e cooperação. No estudo dos relatos do vivido com o jogo pelos estudantes na ONG SETE, é notório que o trabalho dos professores, realizado por meio dos jogos, favorece o processo de ensino aprendizagem: os alunos participam das atividades sem a preocupação de serem melhores que os outros porque desenvolve as atividades de forma colaborativa e sentem-se respeitados nas suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Para os professores que participam desta formação, e acompanharam a execução atividades na ONG, o curso tem contribuído para dar segurança e motivação nas atividades desenvolvidas, bem como permitir refletir sobre a sua prática docente e reelaborar novos conceitos e postura na interação com os alunos no processo ensino-aprendizagem. É possível constatar que a realização de atividades lúdicas pode solidificar pensamentos, valores e posturas favorecedoras de

desenvolvimento, aprendizagem e socialização das crianças. Conforme os professores, as crianças comentam que na escola aprendem de forma diferente (tradicional), sentem a importância de essas atividades serem usadas na escola, como mediadoras da aprendizagem.

Assim, a formação do professor proporcionada pelo PEDAJOGOS trouxe contribuições significativas, no que se refere à proposta de estudos teóricos sobre o jogo digital na sala de aula e sobre a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A experiência e elaboração de atividades para o estudo a partir de jogos digitais tem promovido a motivação e o interesse dos estudantes no resgate do processo de ensino-aprendizagem.

A Equipe proponente do LabIN entende que a formação do professor deve englobar uma compreensão acerca da diversidade de condições de existência e uma capacitação em relação às novas tecnologias da comunicação e seu uso na educação, como um modo de atentar para os desafios atualmente colocados (LABIN, 2013).

Os professores participantes tiveram a oportunidade de revisar as teorias (PARRA e SAIZ, 1996) e debates, centrados nas discussões da aprendizagem especificamente para os alunos com defasagem de conceitos básicos da matemática, entendendo, conforme nos esclarece Parra e Saiz (1996, p.21) que “[...] todas as crianças têm oportunidade de buscar uma resposta, todas crescem graças ao trabalho cooperativo, todas realizam uma aprendizagem.” Podemos afirmar que nós professores também.

Nessa perspectiva, o jogo educativo pode ser uma metodologia motivadora para pesquisar, organizar e inter-relacionar conhecimentos específicos, exercitando a criatividade, o senso crítico e a interação entre alunos e professores. Essa metodologia cria um ambiente lúdico e prazeroso e que permite a aprendizagem significativa, sem que o aluno tenha que memorizar, mas preparando para resolver questões concretas da realidade em que vive.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora, 1996.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90, Brasília, 1990
- _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1: Introdução. Brasília, 1998.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papiros, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- LABIN, Laboratório de estudos e pesquisas em educação, inclusão e novas tecnologias, 2013. Disponível em: <<https://labin.fe.ufg.br>>. Acesso em 08 de abr. 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.). *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1996. 258p.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GT 4 – FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES FORMATIVAS

Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima- FE/UFG

professoradanielalima@gmail.com

Thabyta Lopes Rego - SME – Goiânia

thabytalopes@hotmail.com

Nicássia Alves Cezário - SME – Goiânia

nicassiaalves@hotmail.com

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de compreender e analisar as ações afirmativas desenvolvidas e registradas em instituições de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Realizou-se pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e documental sobre a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Para construção da lente legal e teórica foi apresentado o percurso histórico de documentos e leis que orientam o estudo das relações étnico-raciais desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Imbuídos pelo aparato legal e documental, analisamos sistematizações de projetos institucionais, projetos de trabalho e relatórios mensais de instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação pesquisada que registraram práticas pedagógicas para a promoção da educação das relações étnico-raciais entre os anos de 2008 a 2015. As fontes teóricas e legais utilizadas foram: Alves, Barbosa e Martins (2011), Ostetto (2008), Vasconcellos (2007), Vasconcellos e Sarmento (2007), Vigotski (2010), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e suas alterações com as leis nº10.639/03 e nº11.645/08, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Estatuto da Igualdade Racial (2010), Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2006). Os dados analisados à luz do referencial teórico apresentaram potencialidades e fragilidades do trabalho com a temática da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Diante disso, apontamos algumas possibilidades formativas para ampliar a qualificação das ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Formação de Professores; Educação infantil.

O presente trabalho aborda a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Desde 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, o direito do respeito à diversidade étnica no Brasil tem sido marcado por diversas regulamentações e normatizações. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (1996) e suas ampliações pelas leis nº 10.639 (2003) e 11.645 (2008), professores e instituições de educação têm sido envolvidos no movimento de propor ações pedagógicas que abordem a cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. Pretendeu-se com esta pesquisa analisar as repercussões dos referidos documentos ao longo de doze anos da aprovação da lei nº 10.639/03, onze anos da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e sete anos da aprovação da lei nº 11.645/08. Vale ressaltar que o recorte histórico escolhido considera o espaço de tempo entre a

última alteração da LDBEN (nº 9.394/96) que ocorreu em 2008 com a lei nº 11.645 e o ano de realização desta pesquisa (2015).

O objetivo geral estabelecido para a pesquisa foi: Compreender e analisar as ações afirmativas desenvolvidas e registradas em instituições de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa com análise bibliográfica e documental. Primeiramente realizou-se o levantamento bibliográfico e documental. Em seguida foram escolhidos três documentos que oportunizassem análise de sistematizações das possibilidades formativas relacionadas à educação das relações étnico-raciais. São eles: 1) As Propostas Político Pedagógicas (PPP) das instituições. 2) Os Projetos de Trabalho. 3) Os Relatórios Mensais das Situações de Aprendizagens e Desenvolvimento do Agrupamento/Turma de Crianças.

Participaram da pesquisa seis (6) CMEI da prefeitura de Goiânia. Esses foram enumerados de acordo com a ordem de coleta de dados. Segue a definição dos instrumentos disponibilizados pelas instituições: CMEI 1 – portfólio de 2013 e P.P.P. de 2015; CMEI 2 – 15 relatórios mensais do ano de 2013 e 4 relatórios mensais de 2014; CMEI 3 – 4 relatórios mensais do ano de 2015; CMEI 4 – 28 relatórios mensais do ano de 2013; CMEI 5 – 3 relatórios mensais do ano de 2014; CMEI 6 – A P.P.P dos anos de 2013 e 2014.

Lente teórica e legal da pesquisa: base dos olhares das possibilidades formativas

Ao percorrer o histórico que defende o direito do respeito à diversidade étnica e conhecimento desta na experiência curricular das instituições de educação infantil no país, constatamos as seguintes orientações:

- Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988: Busca assegurar os direitos de igualdade e a justiça, se posiciona contra preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de discriminação, torna o racismo crime inafiançável e imprescritível, orienta a valorização e difusão das manifestações culturais, a valorização da diversidade étnica e define a memória dos grupos formadores da sociedade brasileira como patrimônio cultural brasileiro.
- O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Prevê que as crianças não sofram discriminação, crueldade ou opressão.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996: considera a diversidade étnico-racial como um dos princípios da Educação e com a lei nº 10.639 de 2003 e sua alteração com a lei nº 11.645 de 2008, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena na Educação Básica.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, resolução nº 1, de 17 de junho de 2004: orientam a promoção do acesso aos conhecimentos científicos e consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários, com ações pertinentes aos princípios de consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), Nº 5, de 17 de dezembro de 2009: orienta que a proposta pedagógica garanta sua função sociopolítica e pedagógica e para isso, dentre outras necessidades, aponta para o rompimento de relações de dominação étnico-racial. Orienta, ainda, que as propostas pedagógicas planejem condições concretas para que as crianças se apropriem das contribuições histórico-culturais de diferentes povos, dentre eles, indígenas e afrodescendentes, vivenciando a valorização destas etnias.
- Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia (2014): pauta-se nos princípios da cidadania, considera contextos sociais e históricos das crianças. Esse documento destaca a importância da apropriação das “contribuições culturais dos povos que constituíram a matriz cultural e étnica da sociedade brasileira” (GOIÂNIA, p. 93, 2014).

Além do conhecimento da regulamentação acerca da temática, para analisar os registros de práticas pedagógicas disponibilizados, faz-se necessário algumas reflexões teóricas sobre a concepção de aprendizagem e desenvolvimento e sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Sobre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2004) define dois tipos de conceitos dos quais a criança se apropria: conceitos cotidianos – aqueles aprendidos antes de chegar à escola, com familiares ou mesmo sem a mediação de adultos; científicos – aqueles com fundamentação científica aprendidos na escola. O autor afirma que a aquisição de conceitos científicos vincula-se à experiência da criança. Pontua que primeiramente a criança realiza tarefas coletivas, com ajuda de outros mais experientes, e posteriormente, é capaz de realizar as mesmas atividades sozinha, utilizando o ciclo de conhecimentos adquiridos a partir desta experiência. Desta forma, Vigotski (2010) denomina três zonas de desenvolvimento na criança: Zona de desenvolvimento Real – tarefas já realizadas pela criança sem auxílio; Zona de desenvolvimento Potencial – tarefas realizadas pela criança com auxílio e Zona de Desenvolvimento Iminente/Proximal – configura-se como a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial. Destaca, ainda, que as brincadeiras contribuem ao provocar a zona de desenvolvimento proximal/imminente.

Sobre a natureza do trabalho pedagógico, Alves, Barbosa e Martins (2011) revelam que a instituição de Educação Infantil desempenha uma função sócio-histórica, porque trabalha com a “formação das crianças, pela mediação dos adultos” (p.135). Pontuam ainda, que o trabalho deve ser planejado de maneira que o ensino se adiante ao desenvolvimento com o objetivo de construir zonas de desenvolvimento proximal. Destacam o lugar do conhecimento científico no trabalho pedagógico com as crianças, chamando a atenção para a importância do brincar como principal atividade nesta etapa da educação. Porém, pontuam que o brincar não é inato à criança, mas historicamente construído e, portanto, deve ser planejado como atividade intencional e avaliado diante do processo ensino e aprendizagem.

Assim, as autoras pontuam que se faz necessário planejar o trabalho pedagógico. O primeiro planejamento da prática pedagógica é o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) da instituição de educação ou Proposta Político Pedagógica. Apesar dos autores utilizados no texto fazerem uso da nomenclatura Projeto Político Pedagógico, o presente artigo em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Res. nº5 de 2009) utiliza o termo Proposta Político Pedagógica - PPP.

De acordo com Barbosa (2010), o Projeto Político Pedagógico orienta a “construção, organização e avaliação contínua do trabalho educativo em creches e pré-escolas” (p. 1). Ele contempla os princípios que devem ser considerados pelos profissionais no que refere à concepção de infância, de aprendizagem, de desenvolvimento, organização do atendimento às crianças, organização do trabalho, as rotinas com seus tempos, espaços e recursos necessários, a relação com a família, com a comunidade, as finalidades educativas da instituição e a avaliação contínua.

A autora ressalta que a atividade educacional do professor necessita ter uma relação de reciprocidade entre teoria e prática em um processo de análise e síntese, no exercício da práxis. De acordo com Vasconcellos (2007), o planejamento deve basear-se no relacionamento interpessoal, na organização da coletividade e na construção do conhecimento. Ressalta que este último aspecto necessita estar relacionado com as dimensões pedagógica, administrativa e comunitária, levando em consideração a relação da escola com a sociedade. A prática pedagógica, portanto, revela as concepções que pautam o trabalho do professor, que devem estar, por sua vez, conectadas às concepções explicitadas na P.P.P da instituição.

Goiânia (2014) define planejamento como “um instrumento de gestão fundamental na consecução dos objetivos da Educação Infantil” (p.126), pontua que ele marca a intencionalidade do processo educativo.

De acordo com as DCNEI (2009), as propostas pedagógicas devem dar voz às crianças de maneira a acolher suas formas de significar o mundo com o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças nesta etapa da educação básica. Goiânia (2014) atende às orientações nacionais e orienta um currículo que considere os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que permita vivências e experiências, que seja construído com as crianças e não prescritivo, que tenha como eixos as interações e brincadeiras para transitar entre as dimensões dos conceitos cotidianos e científicos por meio da exploração das linguagens e dos conhecimentos de diversas áreas do conhecimento. O documento afirma que opta por trabalhar com

Projetos de Trabalho para “garantir o pressuposto da Pedagogia da Infância, sem desconsiderar a diversidade de possibilidades para implementar a organização curricular na Educação Infantil, mas no sentido de dar unidade em sua Política e Ações em Rede” (GOIÂNIA, 2014, p.143).

Identificamos ainda na Rede Municipal de Educação de Goiânia projetos que dialogam com os interesses e necessidades de toda a comunidade e, de maneiras diversas, com todas as turmas de crianças atendidas, como a dengue ou a educação das relações étnico-raciais, por exemplo. Assim sendo, estes não são denominados de projetos de trabalho, mas apenas de projetos ou projetos institucionais e são registrados na P.P.P. da instituição, pois se trata de uma construção, organização e avaliação de um trabalho realizado com todo o coletivo da instituição.

Desta forma, ocorrem processos de construção de projetos de maneira coletiva, sem currículo prescritivo, que dependem dos interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos e do planejamento das atividades sob a ótica teórico-prática em constante processo de reflexão. Este movimento só torna-se possível se, ao longo do processo, o professor registrar. Para tanto, de acordo com Parente (2009), faz-se necessário observar e escutar as crianças, com o objetivo de conhecer, adequar propostas e evidenciar as aprendizagens das crianças.

Sobre isso, Ostetto (2012) considera o registro como instrumento de trabalho, que deve estar articulado ao planejamento e à avaliação. Goiânia (2014) também orienta o registro para análise do processo de ensino aprendizagem, para socializá-lo e para reflexão.

Parente (2009) destaca que, além do registro, é necessário documentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Denomina documentação como “uma forma de narrar as experiências e atividades que a criança realiza no cotidiano da creche” (p. 15). Aponta, ainda, para a necessidade de, nesse processo de documentação, os educadores analisarem, interpretarem e construir uma compreensão reflexiva sobre os diversos registros realizados.

Possibilidades formativas e relações étnico-raciais na educação infantil: o que os dados falaram

Diante da lente teórica e legal apresentada, algumas questões foram suscitadas acerca:

- a) Da formação dos professores: 1) O que os professores conhecem sobre os grupos formadores da sociedade brasileira, sobre as manifestações culturais que valorizam a diversidade étnica?
- b) Das implicações práticas no trabalho pedagógico: 1) A diversidade étnico-racial tem sido considerada um princípio da Educação e apresenta-se evidente desde o planejamento, sendo revelada também como eixo da discussão de documentos sistematizados do trabalho? 3) Os contextos sociais e históricos das crianças estão sendo considerados? Como? Com base em qual conhecimento? 4) Como considerar as necessidades das crianças quando elas não são evidenciadas oralmente? 5) Em que medida temos conseguido proteger as crianças da discriminação, crueldade e opressão causadas pelos tensionamentos étnico-raciais?

Foram analisados registros da PPP, Portfólio e relatórios mensais disponibilizados por seis CMEI da prefeitura de Goiânia. Os dados revelaram potencialidades e dificuldades acerca do trabalho com as relações étnico-raciais, sinalizaram algumas respostas e apontaram possibilidades.

Obras literárias que socializam histórias africanas foram as mais exploradas se comparadas ao conjunto de atividades analisadas. Elementos culturais e exploração de filmes e vídeos compõem o segundo lugar. O estudo sobre os animais africanos e sobre os mapas mundi, do continente africano, da América do Sul e do próprio bairro, foram a terceira forma mais utilizada de explorar a temática. Já os estudos sobre preconceito, elementos da cultura indígena, racismo, povoamento de Goiás, cultura de Goiás e de Goiânia, história da África, escravidão, miscigenação no Brasil, discriminação e genealogia foram mencionados, porém em menor frequência.

Nota-se, portanto, que os processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de aspectos da cultura e modos de vida africana têm sido explorados de maneira mais ampla nas instituições pesquisadas. Porém, os conhecimentos da cultura indígena, história da África, chegada dos africanos no Brasil, escravidão, libertação, preconceito, discriminação e racismo foram pouco explorados se relacionados aos demais elementos estudados. E o conhecimento da história indígena não ocorreu nas ações pedagógicas pesquisadas. Essas constatações sinalizam possibilidades formativas significativas no que refere ao conhecimento legal acerca da temática, sobre grupos formadores da sociedade brasileira e o adensamento do conhecimento no que tange às manifestações culturais indígenas, africanas e afro-brasileiras, conforme orientam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira (2004).

Os materiais analisados para a pesquisa revelaram fragilidade na proposição de objetivos e na compatibilização entre eles e as atividades realizadas, de maneira que, dos cinquenta e cinco relatórios analisados, apenas quinze apresentam atividades que atendem aos objetivos propostos. A inexistência e a incoerência de objetivos prejudicaram a compreensão de como os conteúdos foram selecionados, pois não revelavam a finalidade de suas propostas, não dialogavam com interesses e necessidades das crianças e logo não contemplavam também a avaliação do processo a partir dos objetivos propostos. As P.P.P. e o portfólio analisados, porém, conseguiram apresentar intencionalidade e avaliação do trabalho desenvolvido de forma a evidenciar o processo reflexivo no qual foram desenvolvidos e a provocar reflexão também nos leitores.

Diante disso, foi possível notar que a diversidade étnico-racial das instituições pesquisadas não está sendo considerada como princípio da educação, conforme postula a LDBEN (1996), pois não é evidenciada nos objetivos da maioria dos documentos sistematizados. Observamos que os contextos sociais das crianças estão sendo pouco problematizados em relação à temática, ao contrário do que orienta Goiânia (2014), pois em muitas abordagens sugerem concepções harmônicas das relações discriminatórias, uma vez que não apresentam tensionamentos políticos. Como possibilidades formativas, refletimos sobre a necessidade: a) Do estudo sobre a reciprocidade entre teoria e prática sugerida por Barbosa (2010), para o exercício de práxis da atividade educacional; b) Sobre o processo reflexivo do planejamento intencional da prática pedagógica, abordado por Goiânia (2014) e do movimento de observação e escuta atentas, proposto por Parente (2009).

O processo reflexivo envolve observação da realidade, envolve análise também das especificidades das crianças que Alves, Barbosa e Martins (2011) destacaram como um dos elementos importantes para a prática pedagógica. Para considerar as especificidades das crianças que participaram das ações pedagógicas analisadas, a roda de conversa foi a principal metodologia utilizada. Também foram discutidas as características físicas da população da comunidade, das crianças e seus familiares em quatro relatórios. Dois CMEI envolveram as famílias no processo investigativo. Um CMEI evidenciou a consideração das curiosidades das crianças sobre a Angola. Diante desses dados, foi possível observar que ao considerar as especificidades das crianças e famílias, alguns planejamentos consideraram o relacionamento interpessoal, a organização da coletividade e a construção do conhecimento, atendendo as orientações de Vasconcellos (2007). Nesse sentido, observamos que a proteção das crianças, por meio da escuta e da construção do processo de empoderamento no que refere às contribuições culturais de suas origens é uma potencialidade que começou a ser desenvolvida, porém, faz-se necessário que seja ampliada.

Sobre a construção do conhecimento, Vasconcellos (2007) orienta que esteja relacionada às dimensões pedagógica, administrativa e comunitária, considerando a relação da escola com a sociedade. A partir dos dados coletados, foi possível analisar que um CMEI atendeu essa orientação ao realizar ações formativas em conjunto com as famílias, que um CMEI relacionou dimensões pedagógicas, administrativas e comunitárias nos anos de 2013 e 2014 ao oportunizar a apreciação das congadas da comunidade às crianças da instituição. Para além disso, o envolvimento das famílias revelado em três relatórios, apresentam tímidas participações da comunidade na construção do conhecimento vivenciada nos agrupamentos.

Outro aspecto importante a ser observado configura-se com as oportunidades de participar de brincadeiras nos materiais analisados. De acordo com Vigotski (2008) e Alves, Barbosa e Martins (2011), o brincar é compreendido como atividade principal na etapa do desenvolvimento que é atendida pela Educação Infantil. Goiânia (2014) orienta que as brincadeiras sejam um dos eixos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, porém, os momentos de brincadeira somente foram registrados em vinte dos cinquenta e cinco relatórios analisados. As brincadeiras também não aparecem no portfólio e nos P.P.P. Observa-se, portanto, que menos da metade dos registros analisados apresentam as brincadeiras como metodologias para a construção do conhecimento científico e para o desenvolvimento das capacidades das crianças. Ademais, refletindo sobre as brincadeiras de origem africana, afrobrasileira e indígena - que oportunizam o estudo da temática – e nos professores como sujeitos históricos que precisam ter conhecimentos daquelas para ampliar suas possibilidades pedagógicas com as crianças, esse seria também um aspecto a ser pensado nas ações formativas.

Considerações finais

A discussão das relações étnico-raciais torna-se obrigatória na Educação Infantil porque as DCNEI (2009), documento normativo, orienta que as PPP das instituições têm a função de romper com as relações de dominação étnico-racial planejando ações para que as crianças se apropriem das contribuições histórico culturais de diferentes povos e vivenciem a valorização das etnias para o combate do racismo e discriminação.

Diante dos dados apresentados, refletimos sobre a função mediadora dos adultos, o papel das brincadeiras na formação dos sujeitos e a necessidade da reciprocidade entre teoria e prática. Compreendemos os professores, dotados de conceitos cotidianos e científicos, também como sujeitos históricos que poderão qualificar seus processos de mediação, pautados na relação teoria e prática sobre as relações étnico-raciais, à medida que tiverem também acesso à processos formativos acerca da temática.

E para processos de desenvolvimento e aprendizagem significativos junto aos docentes, sugerimos que seus registros e documentação pedagógica - instrumentos de trabalho que possibilitam a análise e aproximação entre teoria e prática - sejam consideradas na elaboração das ações formadoras.

Enfatizamos o papel da educação como promotora do acesso aos conhecimentos científicos para tornar as nações espaços igualitários, com vistas à construção da consciência

política e histórica da diversidade, para o fortalecimento das identidades, combate ao racismo e discriminações. Essa não é tarefa fácil, pois, as formas de preconceito e discriminação podem ser evidentes ou sutis e o posicionamento docente diante delas configura-se território árduo e delicado. Acreditamos, porém, que tal como o imaginário preconceituoso e as atitudes racistas são aprendidas nas relações com os outros, os conceitos científicos que podem combatê-los também o são, fazendo-se urgente o empoderamento docente por meio da formação.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; MARTINS, Telma Aparecida Teles Martins. O professor e o trabalho pedagógico na educação infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa R.; LIMONTA, Sandra Valéria. *Didáticas e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. [p.133-149]
- _____. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. [p.01-03]
- _____. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. [p.01-03]
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 10639, de 09 de janeiro de 2003. *Altera a LDB e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*. Brasília: Diário Oficial da União, 2003.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 11645, de 10 de março de 2008. *Altera a LDB e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 17 de junho de 2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Diário Oficial da União, 2009b.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- _____. Lei nº 8069/1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.
- _____. Lei nº 9.394/1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014.
- OSTETTO, Luciana. *Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências*. In: Educação Infantil – saberes e fazeres da formação de professores. [cap. 1 – p. 13-32]
- PARENTE, Cristina. *Observar e aprender na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade de Minho. 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. [p. 103 – 117].
- _____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoisa Prestes. Rio de Janeiro: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, nº 11, jul, 2008. Disponível em <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 03, Jul, 2008.

GT 05 – FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A FORMAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO PEDAGOGO: A CONTRIBUIÇÃO DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Lívia Costa Angrisani – FE/UFG

liviacangri@hotmail.com

Simei Araujo Silva - FE/UFG

simeiaraujo@hotmail.com

Resumo

Este trabalho originou de uma pesquisa qualitativa realizada na disciplina de “Trabalho de Conclusão de Curso” na graduação de Pedagogia no ano de 2016, que objetivou investigar como os Fundamentos da Educação contribuem para a formação do graduando do curso de Pedagogia da FE/UFG. A pesquisa qualitativa foi realizada através de questionários, respondidos por 40 alunos do 1º ano e 30 alunos do 4º ano, com o intuito de verificar a formação teórica dos alunos, relacionando os conhecimentos próprios dos fundamentos e sua formação. Partimos do pressuposto de que esses conhecimentos são primordiais para a formação de um pedagogo consciente da complexidade de seu papel social e das discussões inerentes à Educação. Recorremos aos teóricos Goldman (1978), Chauí (1997, 2003), Schaff (1978), Coêlho (2009, 2012, 2004), Saviani (1983) e Freire (1997), e, ainda, à Teoria Crítica da Sociedade, com destaque em Adorno (1991, 2012). Os conceitos de sociedade, educação, formação, práxis, razão, razão instrumental e consciência crítica constituem suportes teóricos norteadores para a análise dos dados empíricos. A investigação mostrou que a reflexão filosófica e as Ciências Humanas contribuem efetivamente para as discussões do fenômeno educativo e para a formação do pedagogo. Os dados apontam que a experiência de constituição de subjetividade deve ser norteadora por uma trajetória de emancipação do indivíduo, enfrentando os desafios da pressão ideológica estabelecidos pela nossa atual condição sócio-histórica. Pressupõe-se que o professor ao obter uma sólida formação teórica se torna consciente de si mesmo como sujeito histórico, e, assim, alcança uma consciência verdadeira para si, contribuindo para o pensar constante de sua formação e prática pedagógica.

Palavras chave: fundamentos da educação, formação, docência, consciência crítica

1. A contribuição da Filosofia, da Sociologia e da História da Educação para a formação do pedagogo

Para Goldman (1978) não cabe questionar a utilidade prática das ciências humanas nos mesmos termos das ciências físico-químicas. A visão racionalista ou empírica da história como exterior “descola” o observador dos demais homens e da sociedade, como se ele não fosse parte fundamental daquilo que vê, e relega o passado a uma posição inferior, sem qualquer importância para o presente ou futuro. Entretanto, o pensamento dialético marxista traz uma mudança radical no pensamento filosófico. Se o pesquisador é homem e ser social, fruto de suas relações com os outros, estes outros deixam de ser objeto e passam a ser também sujeitos do conhecimento e da ação.

Goldman (1978) postula:

A consciência histórica existe apenas para uma atitude que ultrapassa o eu individualista, ela é precisamente um dos principais meios para realizar essa superação. Para o racionalismo, o passado não é senão um erro cujo conhecimento é útil para iluminar o progresso da razão; para o empirismo, consiste numa massa de fatos reais, que são, como tais, exatos em relação a um futuro conjectural; só a atitude dialética pode realizar a síntese, compreendendo o passado como etapa e caminho necessário e válido para a ação comum



dos homens numa mesma classe no presente, a fim de realizar uma comunidade autêntica e universal no futuro. (GOLDMAN, 1978, p.22)

Ainda segundo Goldman (1978), decorre disto que as ciências humanas não são estudos de fatos exteriores ao homem, como nas ciências naturais, mas, ao contrário, são a análise da ação do próprio homem sobre o mundo, suas intenções e as alterações que dela resultam. Assim, o investigador deve integrar no estudo dos fatos sociais a história da teoria a respeito desses fatos e atrelar o estudo dos fatos da consciência ao seu contexto histórico, econômico e social. Seriam estes os dois princípios fundamentais do método das ciências humanas e a explicação da necessidade de se estudar sociologia e história de maneira complementar. Se todo fato social é um fato histórico e vice-versa, a história e a sociologia estudam os mesmos fenômenos e se justificam mutuamente para chegar numa ciência concreta dos fatos humanos. Se a história se encarrega de entender os fatos humanos, a sociologia explica as condições objetivas nas quais este ocorreu. Essa relação é fundamental para situar o pedagogo no tempo e espaço social nos quais está inserida sua formação e prática educativa.

Nessa direção, que analisamos a contribuição dos fundamentos da educação, quais sejam, Filosofia da educação (FE), História da educação (HE) e Sociologia da educação (SE), para a formação do Pedagogo na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Estas três disciplinas compõem o currículo obrigatório do curso de Pedagogia desta instituição, sendo as três disciplinas divididas em dois módulos semestrais cada, com SE e HE no primeiro ano do curso e FE no quarto e último. Então, Qual é a contribuição dessas disciplinas obrigatórias para a formação do pedagogo? Qual pedagogo almeja-se formar?

Antes de nos ater a este questionamento devemos pensar, então, o tipo de pedagogo que a UFG se propõe a formar. No site da Faculdade de Educação, podemos encontrar a seguinte afirmação:

Os pedagogos formados pela UFG tornam-se profissionais com conhecimento profundo da dinâmica da sociedade, da educação, dos sistemas de ensino e da escola, enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social. (site da Faculdade de Educação, 2016)

Podemos entender disto que os profissionais formados por essa instituição deverão dominar os conceitos de sociedade, educação, ensino e escola, os entendendo como resultado de um contexto construído histórico-socialmente. Para Vygotsky (1993), conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória.

A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a reorganizá-los num sistema: isso promove a



ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1993, p.100)

Este autor entende que a formação do conceito se dá por um ato real e complexo de pensamento que só pode ser realizado quando há um desenvolvimento mental capaz de envolver todas as funções intelectuais básicas. Este desenvolvimento começa na fase mais tenra da idade, porém, o amadurecimento das funções intelectuais que formam a base psicológico no processo de formação de conceitos só se configura na puberdade. Entretanto, caso não haja estímulos significativos que proporcionem uma série de objetos ao indivíduo, seu desenvolvimento pode ser diretamente prejudicado.

Diante disso, um curso de formação de pedagogos encontra-se diante de duas questões fundamentais: formar-se profissional que domina esses processos e seu processo de construção, e que seja capaz de proporcionar um ensino significativo que estimule a capacidade de raciocínio, elaboração e sistematização em seus alunos. Vygotsky (1993) considera, ainda, que conceitos científicos e espontâneos são diferentes, mas derivam do mesmo processo. Se os espontâneos se formam pelo confronto com uma situação da realidade concreta, os científicos envolvem mediação na sua relação com o objeto. Deste modo, o conhecimento parte da realidade concreta, é modificado pela mediação e fornece embasamento para novos confrontos com a realidade. Se é assim, a compreensão do pedagogo acerca dos conceitos é fundamental para sua ação docente enquanto práxis, ou seja, ação transformadora consciente.

Silva (2007) argumenta que pensar a formação do pedagogo significa conceber e analisar o docente como ser humano, situado num tempo e espaço histórico, social e culturalmente concebidos. São as ciências humanas que possibilitam esse trabalho de pensar o homem e as suas relações entre si e com o meio. Os fundamentos da educação se configuram, então, como base teórica fundamental para a formação pois situa o sujeito professor na realidade em que vive, na relação professor-aluno, e na educação. Em tempos em que a educação tem sido reduzida à uma escola que apenas visa preparar para o trabalho, garantindo a apropriação do saber acumulado pela humanidade, o trabalho docente se configura mais do que nunca com um ato político. Em defesa de uma sociedade autônoma, livre, democrática e justa na busca por formar homens.

É preciso garantir ao homem, pensado sempre no sentido genérico de ser humano, direito à compreensão do significado, à criação e fruição da cultura e do saber socialmente produzido. Para tanto, a escola tem papel fundamental, pois é ela que se encarrega de superar o



universo limitado da família e do cotidiano. Coêlho (2013) define a educação como o permanente movimento de passagem do homem como ser natural e biológico para o ser racional, autônomo e livre que cuida do que é de todo, do coletivo, realizando-se, assim, como humano. E assevera:

Está aqui o sentido da escola. Não é formar o homem do sucesso, flexível, competitivo e apto para o mercado de trabalho. É formar o humano, que transcende os domínios do empírico e do senso comum, do particular, da gestão. É situar-se no que é universal e necessário, continuamente pensado e recriado. Não pode ser dado como acabado e pronto, mas ser movimento de constituição de pensamento, interrogação filosófica e ação. (COÊLHO, 2013, p. 20)

Diante desse pensamento, constata-se que é na escola que, principalmente os alunos da classe trabalhadora, terão contato com a cultura, se tornarão letrados e iniciados em ciências, artes e filosofia, tornando-se parte efetiva da sociedade em que vivem, capazes de pensar a existência coletiva e pessoal e de recriá-la.

Retornando, assim, ao papel das ciências humanas na formação do pedagogo, são elas que irão proporcionar base teórica para construção destas reflexões primordiais à docência. Mascarenhas (2007) argumenta que são as ciências humanas que irão ampliar e desmistificar a visão do mundo, libertar do moralismo, religiosidade e senso-comum que compromete a formação do professor e do aluno que por ele será formado. É no estudo dos seus objetos que o pedagogo em formação aprenderá a refletir sobre a vida em sociedade, as relações de poder e os desafios da educação e do cotidiano escolar.

Conforme a concepção de Goldman (1978), a História e a Sociologia formam uma síntese que tem papel significativo na ação pedagógica. Ao exercer sua atividade, o pedagogo tem que, além de atuar no trabalho direto com conceitos e conteúdo de área, ser capaz de compreender a realidade e estabelecer relações econômicas, históricas, sociais, culturais e políticas desta com o cotidiano escolar. Através do estudo e compreensão dos fatos histórico-sociais o pedagogo se torna consciente do conteúdo ideológico que todo discurso, logo, compreende, pois é ela própria um fato histórico-social humano.

Saviani (1983) questiona se à História da Educação cabe partir dos acontecimentos e se deter numa história das doutrinas pedagógicas, filiando-se a uma determinada corrente já constituída, expondo todas as diferentes correntes ou ater-se nas instituições educacionais. Este autor considera que esta dificuldade de definir um rumo ao ensino de HE deve-se ao fato de que dirigimos nossos questionamentos não à educação e seus problemas concretos, mas à história deixando-a abstrata. Trata-se, portanto, de partir da problemática concreta da educação e, para dar



conta desta, assumir a postura histórica. Isto cabe dizer também do ensino dos outros dois fundamentos da educação, Sociologia e Filosofia.

A história da educação não pode ser reduzida à uma apresentação de nomes e fatos a serem decorados, sob pena de perder o essencial ao pensamento histórico que é a compreensão da trama da história. É necessário que o aluno de pedagogia seja capaz de pensar a problemática educacional dentro de um processo de investigação que envolva a ordem social, econômica e política em que o fenômeno observado esteja envolvido. É essa atitude de investigação que deve permear o ensino desta disciplina na formação de professores, para evitar que a disciplina recaia na mesmice de decorar datas e fatos.

A sociologia da educação, pensada nestes mesmos termos, é indissociável do pensamento histórico, sendo separadas apenas para fins didáticos. A apreensão do aluno de pedagogia, porém, deve ser integrada para garantir a compreensão da totalidade dos fatos humanos. A relação entre história e sociologia é intrínseca e dialética, pois, retomando o pensamento marxista, é na relação primária do homem com a natureza (relações de trabalho) que surgem as primeiras instituições sociais (família, agricultura e troca). Estas instituições vão sendo transformadas materialmente ao longo da história e transformando o homem, enquanto ser social e psicológico. A sociologia da educação, assim, deve levar o educando a perceber o significado do cenário histórico mais amplo para a vida dos indivíduos, da formação de sua consciência e de suas posições sociais. A reflexão sociológica explicita a maneira como se dá a vida social, regida por normas e padrões de conduta veiculados pelas instituições sociais, sendo a escola uma das mais importantes instituições de reprodução dessas condutas. Pensar a escola e todos os envolvidos no processo educativo nestes termos direciona a uma formação de consciência crítica reflexiva, capaz de abarcar a amplitude das relações sociais e como elas afetam os sujeitos. E, mais ainda, permite questionar a organização da sociedade em que vivemos, dado que ela é uma construção e pode (e deve) ser repensada e aperfeiçoada pelos indivíduos que dela fazem parte.

Sobre a relação da filosofia e a educação, Coêlho (2004) ressalta dois aspectos:

Em primeiro lugar, a filosofia é educativa em virtude da sua própria natureza, na medida em que oferece a possibilidade concreta para que o ser humano supere sua dependência da realidade imediata, do empírico, dos sentidos, da imaginação, dos pré-conceitos. [...] O cultivo da filosofia nos educa para a dúvida, a crítica, a contestação, o pensamento radical e rigoroso das teorias e das práticas, a superação da visão ingênua do real como pronto e acabado, a busca do sentido e da gênese, dos pressupostos e das implicações do existente. A dimensão educativa não é, pois, algo acrescentado à filosofia de fora para dentro, mas constitutiva de sua natureza. (COÊLHO, 2004, p. 43)



Portanto, dessa forma, a filosofia e a educação estão intrinsecamente ligadas. A filosofia fornece à educação o espírito questionador, as perguntas tão caras ao processo de aprendizagem. A filosofia, como exercício espiritual, desenvolve no homem a capacidade de atenção ao ser, a habilidade de trabalhar com conceitos e de viver conforme a razão. Conforme dito anteriormente, a filosofia abre caminho para ciência, logo para o conhecimento, porque é uma maneira, um caminho de pensar qualquer objeto que nos dispusermos. Saviani (1983, p. 29) considera que a filosofia da educação só será realmente indispensável ao professor e sua formação, se for encarada como reflexão sobre os problemas que a realidade educacional apresenta, sempre de forma radical, rigorosa e relacionada com o contexto. A filosofia da educação deve ser mote de reflexões profundas sobre a prática docente e o cotidiano escolar. Adorno (2012, p.73) preconiza que ao verdadeiro espírito filosófico cabe a tarefa de não se deixar conformar com a constatação da gravidade da situação da atualidade e a dificuldade de reação, mas fazer refletir acerca dessa fatalidade e suas consequências para o próprio trabalho do professor.

O papel dos fundamentos na formação do pedagogo é primordial porque os coloca como sujeito no processo formativo, capazes não só de refletir, mas de propor ações que renovem a prática e a realidade da escola e dos educandos. Se tem uma lição que a teoria nos deixa é que não existem soluções, e se existem são enganosas e com objetivos escusos pois não respondem à realidade, mas se sobrepõe a ela. O empobrecimento da teoria nos cursos de formação em favor de matérias puramente técnicas, leva a deformações, como por exemplo professores que defendem a militarização das escolas em nosso estado. São professores que muitas vezes são exímios repetidores de conteúdo, entretanto, incapazes de conceber as intenções que contém esse projeto e as consequências graves de sua implementação.

A educação para Adorno (2012) tem papel fundamental e ambivalente para formar indivíduos emancipados e humanos. Ela se presta tanto a integrar continuamente a criança à cultura na qual vive, adaptando-se a ela, porque precisa conhecer, socializar-se com o conhecimento, valores e normas construídos no percurso da história, quanto a orientar na direção oposta à barbárie.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2012, p. 143)

Assim, a educação para ele não pode ignorar o objetivo adaptativo, no sentido de transmissão de conhecimentos acumulados, os quais são fundamentais para orientar-se no mundo,



mas deve atrelar este o objetivo à formação de um indivíduo questionador, capaz de resistir à toda forma de barbárie e capaz de ter empatia pelo outro, negando todo tipo de violência. Um professor consciente desses processos é capaz de enxergar além dos determinismos imediatistas de causa e efeito e perceber que a educação tem papel primordial na mudança desse quadro. Educação que deve formar, no sentido kantiano⁷³, para a autonomia e emancipação, desenvolver nos indivíduos o poder para reflexão e autodeterminação, guiados pela consciência crítica e capaz de contrapor-se ao poder cego dos coletivos e da massificação.

Nessa linha, Coêlho (2009) também contribui com as reflexões sobre o sentido da educação e da escola para a formação humana. Para o autor, o papel da escola não se limita a ensinar os conteúdos acumulados pela humanidade, colaborando para a adaptação dos indivíduos à sociedade tecnológica, mas cabe a ela, instituição educativa por excelência, ampliar a formação em todos os níveis de ensino por meio do conhecimento das obras culturais produzidas pelos homens em diversas áreas, como a literatura, a pintura, o cinema, a dança, o teatro, a filosofia, entre outras. Desse ponto de vista, a escola, a educação e a cultura se entrelaçam em prol da formação humana, do direito de questionar e de construir um pensamento autônomo.

1. Refletindo a formação do pedagogo na FE/UFG

Anteriormente, discutimos como a Filosofia, a Sociologia e a História contribuem para pensar a Educação enquanto fenômeno complexo, e, assim, se fazem imprescindíveis na formação docente. Neste tópico, analisamos as concepções de educação, escola, sociedade e formação docente dos alunos da Pedagogia/UFG.

O questionário (em anexo) foi elaborado de modo a perceber como os graduandos de Pedagogia desenvolvem ao longo do curso as reflexões próprias dos fundamentos da Educação e como pensam o papel destes em sua formação. Para a aplicação desse instrumento foram escolhidas as turmas de forma aleatória, tanto no turno matutino quanto no noturno. Os alunos do primeiro ano tiveram maior interesse em participar se comparados aos alunos do último ano. Ressaltamos, ainda, que as salas do último ano geralmente contam com uma média de 20 alunos por turma, sendo que no primeiro ano a média ficou em 35 alunos por turma.



Dos 65 alunos que se dispuseram a responder o questionário, 34,5% eram do sexo masculino e 65,5% do sexo feminino, sendo um curso ainda marcadamente frequentado por mulheres. A maioria dos respondentes (54%) tem até 25 anos de idade ou (28%) entre 25 e 35 anos. Uma quantidade significativa de alunos (34,5%) declarou já possuir formação anterior, geralmente algum curso técnico ou alguma licenciatura. As respostas mais recorrentes relacionadas ao porquê de terem escolhido o curso foram influência familiar, empregabilidade, facilidade de ingresso comparando com outros cursos mais concorridos ou ainda já estarem trabalhando com educação e buscarem a formação para aumentar o salário. Dentre os respondentes, 20 afirmaram que Pedagogia não era o que realmente gostariam de fazer, mas por todos estas justificativas acabaram seguindo este caminho.

Em seu texto “Tabus acerca do magistério”, Adorno (2012) reflete sobre a histórica ambivalência da figura do professor e os tabus que ainda cercam essa profissão. Por tabu o autor define:

[...] no sentido da sedimentação coletiva de representações que, de um modo semelhante àquelas referentes à economia, já mencionadas, em grande parte perderam a sua base real, mais duradouramente até do que as econômicas, conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais. (ADORNO, 2012, p. 98)

O discurso dos acadêmicos que participaram da pesquisa vem carregado desses tabus que assombram a profissão de professor, sempre relacionada a uma profissão de fome, de pouco prestígio e exercida por pessoas socialmente incapazes. É primordial que o docente se liberte desses tabus e se torne consciente do pesado legado de representações sociais que a escola carrega e, sob cuja pressão, acaba por reproduzir a barbárie. Por mais restritos que possam ser o alcance e as possibilidades do trabalho do professor, é através dele, nas escolas, que a desbarbarização da humanidade se torna possível, na medida em que se conscientize desse papel. O docente deve contrapor-se ao preconceito delirante e a opressão que ele produz.

As respostas na questão sobre a visão do papel social do pedagogo foram carregadas desses tabus. Um aluno de primeiro ano escreveu: “Um papel de extrema importância e de muita desvalorização.” Outro aluno, também do primeiro ano, afirmou só ter se conscientizado da importância da profissão depois que ingressou no curso. Apesar disso, a maioria das respostas fez alusão aos aspectos epistemológicos da profissão, de formar cidadãos críticos e humanos. As respostas foram muito parecidas mostrando uma propensão a repetir alguns chavões, como “educar para um futuro melhor”. Entretanto, os alunos do último período conseguiram articular o aspecto epistemológico ao técnico, por exemplo: “O pedagogo enquanto profissional atua como formador de opinião e também como mediador de conhecimento e isso contribui diretamente para que a



sociedade seja um pouco mais esclarecida acerca dos conhecimentos e como resposta o pedagogo recebe dela outros aprendizados.”

A figura do “bom” pedagogo, descrita pelos sujeitos da pesquisa, ainda tem muito de vocacional. Várias respostas afirmam ser necessário amar a profissão ou amar as crianças, conseguir fazer um bom trabalho apesar das adversidades etc. Outro aspecto muito mencionado é a formação continuada, relatam que o professor deve estudar sempre e buscar conhecimentos para manter-se atualizado. A compreensão da realidade do aluno também foi bastante recorrente, como nesta resposta: “Aquele que ensina e também aprende, que compreende cada aluno como sujeito sócio-histórico, e em razão disto, é capaz de ir para além do ‘conteúdo’.” Isto foi escrito por uma aluna de primeiro ano, que está cursando Sociologia e História da Educação I e já começa a se apropriar de conceitos.

As disciplinas apontadas pelos alunos do 1º período como mais importantes para a formação deles foram basicamente as que eles estavam cursando no momento, quais sejam, História, Sociologia e Psicologia da educação, Sociedade, cultura e infância e Artes. Com os alunos do 7º período, entretanto, os fundamentos perdem força frente ao Estágio Supervisionado, a Didática e as Metodologias das disciplinas específicas mostrando uma contradição ao que foi respondido sobre o que seria um bom pedagogo. Daí se pode inferir que num esforço para explicitar o que seria importante para a formação docente, os alunos elaboraram uma representação de seus próprios valores e de sua própria experiência (CUNHA, 1989). A tensão entre teoria e prática na formação parece ainda permanecer nebulosa para os alunos já no final do curso e os aspectos que estes alunos apontaram que gostariam de aprofundar na sua própria formação são projeções das contradições que aparecem em seus discursos.

Mais além, os alunos que estão próximos de se formar já estão majoritariamente ingressando no mercado de trabalho, que demanda cada vez mais professores conteudistas. Essa demanda remete ao fato de nossa escola estar cada dia mais associada um mero preparatório para o vestibular, reduzindo os conhecimentos a um saber quantificável, obedecendo a um projeto neoliberal de sociedade, atrelado a interesses específicos particulares, instrumentais e mercantis. Assim, as contradições próprias da sociedade em que vivemos são também sentidas dentro da universidade, “[...] tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (CHAUI, 2003, p. 5). A educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço.



As demais questões do questionário, do tópico 3, foram elaboradas com intuito de perceber como os alunos, em contato com os conceitos construídos nas aulas de fundamentos, pensam a sociedade, a escola e a prática pedagógica. Os alunos do primeiro ano apresentaram respostas mais marcadas pelo senso comum, como “a história serve para conhecer o passado para podermos melhorar o futuro”. Porém, a maioria mostrou-se ciente da importância do papel da escola na sociedade, como formadora e humanizadora, e consideraram a reflexão da prática importante, mesmo que sem muitos argumentos que justificassem essa resposta. Os alunos do 7º período apresentaram maior articulação das respostas com conceitos, por exemplo nesta resposta sobre a contribuição da História da Educação: “Sim, porque nessa disciplina podemos entender todo o processo de construção da educação e instituição escolar como se constituiu ao longo dos anos”. Chamou a atenção a recorrência de respostas criticando o papel atribuído à escola na atualidade de “depósito de crianças” e formadora de “repetidores de informação”. Na questão sobre a reflexão da prática pedagógica nenhuma das respostas levou em consideração que é através desta que o professor pode recriar a existência coletiva, da sociedade, da humanidade.

Por fim, comparados os discursivos dos alunos do primeiro e do último ano percebemos um desenvolvimento conceitual muito discreto. Os alunos ingressantes no curso trazem o senso comum que é próprio de quem ainda não teve contato com os conhecimentos científicos específicos da Pedagogia. Entretanto, os alunos do último ano não contam com esse atenuante. Apesar de já estarem adiantados em seus estudos e próximos de concluírem a graduação não parecem ter ido muito além de um mero ajustamento ao ambiente acadêmico, muito distante da formação da subjetividade pela experiência. Silva (2001) assevera que “O sujeito não pode ser concebido separadamente da sua própria experiência e esta só pode ser concebida como o dinamismo da formação do sujeito por via de sua auto-reflexão” (SILVA, 2001, p. 31).

Coelho (2009) afirma que o saber e a verdade não podem ser compreendidos do ponto de vista da utilidade, do imediato e da posse. Deve-se estabelecer com a teoria uma relação de busca e de interrogação, sempre numa relação dialética com a prática, que renova e é renovada, o que não se percebe nas respostas analisadas.

Considerações finais

Estamos vivendo em uma sociedade cada vez mais regida por um projeto neoliberal de sociedade, regida por leis mercantis, pautadas em técnica, eficiência e produtividade. A universidade pública, ao mesmo tempo que reproduz o contexto social em que está inserida, aparece como importante espaço de discussão desta realidade. Desse modo, os questionamentos levantados



por Silva (2001) se fazem bastante pertinentes à nossa pesquisa, “[...] o espaço do pensamento crítico que permite a formação estaria ainda preservado, de alguma maneira, na universidade pública? (SILVA, 2001, p. 35).

Desse modo, esta é uma profissão com considerável responsabilidade social e com papel decisivo na luta por formar indivíduos mais humanos e autônomos, capazes de se contrapor à ideologia vigente. Logo, o curso de formação destes docentes tão caros numa luta por um mundo que se distancie da barbárie deve primar por negar a lógica capitalista do saber como mercadoria.

Os fundamentos da educação são essenciais na construção da autonomia dos pedagogos. É através da reflexão filosófica e seus questionamentos, sempre em busca da consciência verdadeira, que este profissional pode se constituir enquanto sujeito da prática pedagógica e da realidade social em que está inserido. Adorno (2012, p. 53) afirma que “a filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica”. Assim, o ensino da Filosofia da Educação deve ultrapassar a mera exposição de pensamentos de filósofos mais importantes e buscar infringir em seus alunos o espírito indagador, que vai além do mero imediatismo da coisa e ultrapassa a experiência da aparência. Nos questionários foi recorrente a afirmação de que o professor precisa buscar conhecimentos e manter-se sempre em formação, pois carece, então, desse espírito que não aceita o saber como acabado ao receber o diploma da graduação.

Nesse interim, a Sociologia e História da Educação se prestam a localizar o indivíduo no seu tempo histórico e no seu contexto social, o leva a compreender os movimentos de poder que colocam a realidade como a conhecemos. Esse conhecimento torna possível uma politização da prática pedagógica capaz de levar o aluno a enxergar possibilidades além das que estão postas para a humanidade. Quando se entende os movimentos do homem e da sociedade, a ideologia que impregna as instituições é possível negá-la e buscar novos meios de se viver em sociedade. Compreender a história dialeticamente permite que nos tornemos conscientes da ambiguidade que envolve o processo histórico e capazes de negar uma atitude conformista perante o presente, ou seja, os fundamentos são formadores de consciência histórica, que entende que a história não se constitui de dados, mas da experiência humana que nela se formou.

Entender a cultura como modos de viver e desenvolver o respeito por todos os vários modos que as sociedades produzem, ampliar os horizontes, buscar arte, literatura e, finalmente, compreender que em nossa sociedade ocidental capitalista conhecimento é poder. A essencialidade de estudar deve ser a teoria e o domínio do conhecimento filosófico, científico e artístico que



fundamentam e explicam a gênese e o sentido da realidade. Um professor crítico é capaz de formar um aluno crítico. Coêlho (2009) diz sobre essa relação:

Compreende-se, pois, a necessidade de pensar a formação e a ação dos docentes e discentes no sentido da instituição de uma outra sociedade, do reconhecimento e da afirmação de todos como seres autônomos e livres, sujeitos da cultura, do saber, da ação e do poder, o que somente é possível à medida que, no plano pessoal e coletivo, cada um contribua efetivamente para a afirmação da autonomia e da liberdade do outro. Essa é uma exigência ética e política que se impõe a todos, nas várias dimensões da existência pessoal e coletiva, na esfera profissional ou fora dela. À formação universitária cabe, pois, contribuir para que os jovens possam participar da vida política com lucidez, no exercício mesmo de sua cidadania e profissão [...]” (COÊLHO, 2009, p. 214)

Os dados obtidos por esta pesquisa demonstram que mesmo com alguns méritos do curso de Pedagogia em análise, o ideal ainda está muito distante. A recorrência de respostas carregadas de senso comum, a repetição de chavões, a inabilidade de síntese (no sentido vygotskyano) e a contradição entre o que seria um “bom pedagogo” e o que consideram importante para sua formação mostram que ainda há muitos desafios a serem enfrentados na formação de pedagogos. O mercado de trabalho demanda cada dia mais um profissional técnico, capaz de transmitir conteúdos satisfatoriamente e de dominar tecnologias da informação. “A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história [...]” (MAAR, 2012, p. 27).

Acreditamos que a educação tem papel maior e primordial na transformação social que precisamos na atualidade. Porém, nesta pesquisa percebemos como o ideal formativo ainda está distante da realidade. Algumas questões restam sem resposta, como, por que, mesmo recebendo uma formação crítica, o graduando da UFG tende a se afastar da teoria quando se forma e vai para a sala de aula? Como a universidade, frente às pressões cada vez maiores da ideologia neoliberal, pode confrontar sua lógica e formar educadores que se neguem a adaptar-se? Se a sociedade já parece ter aceitado inteiramente que a educação é um produto e, portanto, ter objetivos puramente adaptativos, como se contrapor a isso? Acreditamos que, apesar de não haver ainda soluções para estas perguntas, o caminho para pensá-las passa obrigatoriamente pelos conhecimentos dos fundamentos da Educação.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Ed. Paz e Terra Ltda, 2012. 7ª ed.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 1997. 9ª ed.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
GT 5 – Fundamentos dos Processos Educativos

- _____. A universidade pública sob nova perspectiva. In: *Revista brasileira de Educação*. N. 24, p. 1-15, out./dez. 2003.
- COELHO, Ildeu M. (org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.
- _____. (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- _____. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão J. (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Ed. Alínea, 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989. 16ª ed.
- GOLDMAN, Lucien. *Ciências humanas e Filosofia: Que é a sociologia?* Trad. Lupe Cotrim Garaude e José Arthur Giannotti. Rio de Janeiro: Difel, 1978. 6ª ed.
- MAAR, Wolfgang L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Ed. Paz e Terra Ltda, 2012. 7ª ed.
- MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org.). *As ciências humanas no Ensino Básico*. Goiânia: Editora da UCG, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Coleção Educação contemporânea. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1983.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. In: *Tempo Social; Revolução Sociológica*. São Paulo: USP, 2001. P. 27-37.
- SILVA, Simeia Araujo. As Ciências Humanas e a formação do professor. In: MASCARENHAS, Ângela C. B. (org.). *As Ciências Humanas no Ensino Básico*. Goiânia: Editora da UCG, 2007.
- Site da Faculdade de Educação: <<https://www.fe.ufg.br/p/6817-apresentacao>>
- Site InfoEscola: <<http://www.infoescola.com/educacao/auguste-comte-o-positivismo-e-a-escola/>>
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.



GT 5 FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

EDUCAÇÃO DO CORPO NA ESCOLA NO BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Aline Flavia Valgas - SME-GO
email: flaviavalgas@yahoo.com.br
Prof. Dra. Juliana de Castro Chaves – FE/UFG
email: julichcastro@gmail.com
Agência financiadora: CAPES

Resumo

Este trabalho discute aspectos do processo de educação do corpo nas escolas no Brasil da Primeira República. As reflexões aqui apresentadas são resultado de discussões estabelecidas na dissertação “A relação entre a educação do corpo no Brasil da Primeira República e os contos de Lima Barreto” (VALGAS, 2016), defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, na linha de Fundamentos dos Processos Educativos. Para realizar essa discussão, fizemos uma revisão bibliográfica e assumimos como base uma reflexão que prima pela análise da realidade dos processos educacionais do corpo em relação com a totalidade da sociedade, ou seja, levando em conta as condições concretas sócio-econômicas vigentes no Brasil da Primeira República. Percebemos que tanto os tempos e espaços escolares quanto o currículo proposto pelas reformas educacionais realizadas no ensino primário em estados como São Paulo (1982), Paraná (1904) e Minas Gerais (1906), promoveram uma educação corporal voltada à adaptação do corpo ao processo produtivo. A educação do corpo no ambiente escolar se deu de modo explícito e implícito e foi uma das frentes primordiais para a construção do *ethos* do trabalho no processo de industrialização e modernização do Brasil.

Palavras-chave: educação do corpo; escolarização; reformas educacionais; sociedade capitalista

Introdução

De acordo com Marx (1988), todo modo de produção de uma sociedade tem que construir bases para a sua sustentação, o que garante sua reprodução e conseqüentemente, sua manutenção. Nesse sentido, o modo de produção capitalista produz vidas, subjetividades, relações, instituições e formas de lidar com o corpo. Contudo, não é possível perceber esses processos se houver fragmentação da totalidade. Desse modo, conforme Perez (2015) pode-se afirmar que a organização socioeconômica nas diversas esferas do Brasil Colônia foi permeada pela racionalidade do modo de produção capitalista que tem como base a acumulação de riquezas por uma classe, que é detentora dos meios de produção, e a venda da força de trabalho pela classe dos trabalhadores.

O modo de produção capitalista se materializa no Brasil em meio aos ciclos da peculiar revolução burguesa do país, iniciada com a Declaração de Independência em 07 de setembro de 1822, seguido pela Abolição da Escravatura em 13 de maio de 1888, e pela Proclamação da República em 15 de novembro de 1889 (FERNANDES, 1976). Para Fernandes (1976), as condições materiais para a consolidação do modo de produção capitalista são introduzidas no país no século XVI, e, se intensificam ao longo do século XIX, com a extinção do estatuto colonial que altera a



economia e permite o crescimento econômico interno e novas formas de atividades econômicas, bem como a gradativa substituição do regime de trabalho escravo pelo trabalho assalariado, já determinados pelas forças do capital.

Segundo Ianni (1992), em meados do século XIX, parte da elite intelectual e política do país expressa inquietações referentes ao atraso do Brasil em relação aos países capitalistas da Europa e indicam a necessidade de realizar reformas institucionais e sociais para alavancar o progresso nacional. Essa elite acredita que os séculos de escravidão produziram um universo socioeconômico e cultural que impedia o novo modo produtivo industrial e, conseqüentemente, a modernização do Brasil.

Nesse sentido, ao longo do século XIX e início do século XX, paulatinamente, são desenvolvidos processos de modernização do Brasil que transformaram lentamente uma sociedade rural em uma sociedade de bases industriais, alavancando a ascensão de uma modesta burguesia e de uma série de políticas e práticas em diferentes instâncias educacionais voltadas à consolidar o modo de produção capitalista no país. Destacamos aqui a escola como uma dessas instâncias e seu papel na tarefa de fazer-se assimilar todo um conjunto de comportamentos e pensamentos voltados à consolidação do *ethos* do trabalho via processo de educação do corpo.

Assim, discutimos aspectos relativos aos processos educacionais nas propostas educativas no ambiente escolar, tornados preocupação fundamental de intelectuais e membros de grupos políticos nos anos iniciais da República, e sua relação com a educação do corpo, traçando relações entre as reformas educacionais realizadas no ensino primário em estados como São Paulo, Paraná e Minas Gerais.

Educação do corpo na escola

Conforme Nagle (1976), uma das preocupações da elite intelectual brasileira na Primeira República (1889-1930) era com os altos índices de analfabetismo e suas conseqüências relacionadas à ausência de uma cultura cívica, que também estava ligada a ignorância de preceitos higiênicos e a incapacidade para assumir funções laborais em uma sociedade modernizada. Para o autor, é na perspectiva de elevar o Brasil à altura das nações modernas que nasce o projeto de escolarização das massas, objetivando construir uma escola onde a classe trabalhadora pudesse assimilar os preceitos de uma sociedade que se pretendia moderna e industrializada.

Contudo, a perspectiva de alcance da escola nesse período não se dá de forma ampla, pois embora a escola tenha sido pensada para provocar a assimilação e a adaptação ao processo



produtivo que instaura à classe trabalhadora em largo alcance, ela ainda permanece seletiva e excludente para a grande maioria dos filhos dos trabalhadores.

De acordo com Souza (2006), a função dos sistemas estatais de ensino de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social é ideológica, pois oculta a verdadeira intenção de constituir sujeitos adaptados ao sistema industrial em voga, trabalhadores que vendam a sua força de trabalho e que fortaleçam, a implemetação e a consolidação do modo de produção capitalista. A tentativa de popularizar o ensino no Brasil se baseia em propostas educacionais desenvolvidas em países da Europa e nos Estados Unidos da América e configura-se a partir da criação da escola graduada, cujo ensino está baseado no método intuitivo e num modelo educativo que trata da “organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado e com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa” (SOUZA, 2006, p. 35).

Entretanto, a proposta de substituir o modelo das escolas isoladas ou domésticas vigente à época, caracterizadas pelo ensino de indivíduos com diferentes níveis de aprendizagem em um mesmo espaço e pelo método de ensino tradicional, encontrou dificuldades pois havia um pequeno quadro de professores preparados para trabalhar numa outra perspectiva e, ao mesmo tempo, a classe trabalhadora não matriculava os filhos, pois estes já estavam ajudando a família com alguma atividade.

Embora nesse contexto, escolas foram implantadas em prédios próprios ou adaptados em substituição às escolas isoladas, que coexistiam com as escolas do novo modelo. Essas escolas apresentavam propostas educativas para educação do corpo do alunado (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006). Moreira (2011), Taborda de Oliveira (2006) e Vago (2002), apontam que a formatação dos grupos escolares⁷⁴ no Brasil apresentava métodos, currículos, organização do tempo e do espaço, projetos e arquitetura afinados com a sociedade que estava se delineando no país, guardando intrínsecas relações com a educação do corpo para o trabalho.

Embora em realidades diferentes, os movimentos de renovação pedagógica do exterior e nacional trouxeram como pressuposto para a escola pública, o método intuitivo, acreditando ser o mais apropriado ao ensino das massas. Conforme Souza (2006), o método intuitivo consistia na valorização da intuição, dos sentidos e da observação do alunado como fundamentos para aquisição

⁷⁴ Com base em Souza (2006), utilizaremos como sinônimos escola graduada e grupos escolares, entendendo, contudo, que no caso das escolas brasileiras, grupo escolar esteve relacionado à unificação de várias instituições educativas em um único espaço e, escola graduada, conectada com a formação de classes de ensino homogêneo.



do conhecimento, sendo formulado a partir da crítica ao método dedutivo, baseado na memorização e repetição.

Segundo Souza (2006), embora já fosse discutido por intelectuais ligados à educação desde o início do século XIX, a Reforma Caetano de Campos, realizada em 1892, em São Paulo, é pioneira na implantação do método intuitivo e serve como modelo para as demais reformas realizadas em outros momentos e estados brasileiros. A partir de então, o método intuitivo adentra as propostas escolares imprimindo maior racionalização das atividades pedagógicas, possibilitando a hierarquização dos conteúdos e a crescente preocupação com as disciplinas centradas na preparação para o ofício na agricultura e, principalmente, na indústria. Nesse sentido, todos os tempos e espaços da escola estavam relacionados a desenvolver o homem moderno. A escola se afirma “[...] como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira” (SOUZA, 2006, p. 52).

Nesse contexto, a escola pensada para as massas objetivava “[...] viabilizar a combinação do progresso das mentes com o progresso material [...] na probabilidade de constituírem um novo sujeito social a ser educado” (MOREIRA, 2011, p. 151). A escola visava educar para contenção de gestos, instintos e emoções (SOUZA, 2006) e civilizar corpos portadores de vícios e males (VAGO, 2002).

Nessa perspectiva, a escola devia ser um espaço suntuoso, amplo, salubre, arejado e bem iluminado, um local higienizado. A reforma paulista de 1892 propõe a construção de prédios escolares adequados, com mobiliário e materiais didáticos propícios à aprendizagem, considerando que os estímulos sensitivos e a observação são a base para a aquisição de conhecimentos conforme o método intuitivo (SOUZA, 2006). Assim, os suntuosos prédios escolares deviam seguir princípios higiênicos e compreender, em seu acervo, materiais pedagógicos diversos, salas próprias para trabalhos manuais, ginástica, música e pátios extensos, claros, limpos, iluminados e com boa circulação de ar.

Souza (2006) argumenta que a escola da Primeira República articula mecanismos disciplinares relacionados ao corpo que passam a fazer parte da cultura escolar de modo simbólico e eficiente.

A arquitetura do edifício escolar, a distribuição dos espaços, a estrutura da sala de aula, as carteiras, os móveis, o controle do tempo, a interdição do espaço, além das normas e dos valores relacionados a conduta, ordem, limpeza, asseio, higiene, compreendiam um conjunto de dispositivos que enredavam as crianças visando a contenção dos gestos, dos instintos e das emoções. As práticas disciplinares fazem sobressair outra face da dimensão



educativa do espaço escolar. Submetendo o corpo a uma série de interdições, os grupos escolares foram responsáveis pela produção de corpos e sensibilidades, pela difusão dos novos processos disciplinares (SOUZA, 2006, p. 79).

O modelo da reforma paulista ressoa em outros estados brasileiros, servindo de base para a efetivação de reformas em diferentes momentos e locais durante a Primeira República (SCHUELER; MAGALDI, 2008), estando essa tendência, também na reforma da instrução pública paranaense, realizada em 1903. De acordo com Taborda de Oliveira (2009, p. 135), com a reforma “[...] recaíram os maiores esforços e investimentos de intelectuais, pedagogos, médicos e políticos que pensaram, a partir de diferentes pontos de vista, a escolarização como processo institucional de formação que permeava pela educação do corpo”. A implantação de uma nova cultura escolar visava uma nova organização dos tempos e dos espaços escolares, da estrutura do prédio, do currículo e das disciplinas escolares que revelam uma educação corporal articulada ao modo produtivo capitalista. Nesse sentido, saberes como “[...] *gymnastica, a hygiene, os trabalhos manuaes, as prendas domésticas, os exercícios militares, a Educação Física, a história natural, o canto orfeônico*” (TABORDA DE OLIVEIRA; PUTCHA 2006, p. 3) são inseridos no currículo da escola primária guardando intrínsecas relações entre a educação do corpo do alunado, as ocupações futuras e o desenvolvimento de gestos contidos, controlados e precisos necessários ao mundo do trabalho.

Observa-se que o currículo escolar estava voltado à construção do corpo adaptado à lógica produtiva.

A escola veio ocupar um lugar destacado frente aos novos desafios colocados pelas sociedades modernas, uma vez que se tratava de inculcar hábitos, valores, comportamentos e condutas que sinalizassem para o novo mundo – moderno, industrial, urbano, civilizado – que se consolidava (TABORDA DE OLIVEIRA, 2005, p. 8).

A reforma da instrução primária de Minas Gerais, realizada em 1906, também pontua a implantação de disciplinas como “*Historia Natural, Physica e Hygiene*”, “*Instrução Moral e Civica*”, “*Trabalhos manuaes*” e “*Escripta*”, dentre outras, que, de alguma forma, inscrevem lições no corpo (Vago, 2002).

A disciplina de “*Historia natural, Physica e Hygiene*” oferecia noções de conhecimento sobre o corpo humano voltados à conservação da saúde e ao cuidado de si, incluindo a necessidade de banhos e asseio das roupas e calçados. Há, ainda, disciplinas que oferecem noções sobre a importância da boa mastigação e regularidade de refeições, cuidados com os dentes, cabelos e



mãos, nutrição, saneamento das casas, efeitos do álcool e do fumo no organismo, enfim, ensinamentos voltados aos cuidados de si, corroborando para a educação do corpo (VAGO, 2002).

A inserção de “*Instrução Moral e Cívica*” no currículo, também aborda a educação do corpo quando indica lições de patriotismo, obediência às leis e tratados de aversão aos jogos, vícios e diversões prejudiciais à saúde. As lições de urbanidade em que professores ensinavam às crianças modos, gestos e boas maneiras consideradas superiores, como cortesia, capacidade de diálogo, cordialidade, bons modos à mesa também imprimiam certa educação corporal (VAGO, 2002).

No que se refere à disciplinas de “*Escreta*” e “*Trabalhos manuaes*”, havia uma direção para o trato das mãos e da polidez gestual. A disciplina de “*Escreta*” propunha ensinar um tipo de letra fácil e rápida de se fazer, considerada econômica e higiênica, para o desenvolvimento de uma postura ereta e ergonômica. A disciplina de “*Trabalhos manuaes*” tinha um caráter moral e profissional que objetivava inculcar nas crianças o sentimento de amor ao trabalho e promover um aprendizado gestual voltado ao movimento técnico (VAGO, 2002).

A reforma mineira consolida a crença de que a construção de uma nação e de um Estado bem-sucedidos “[...] dependia, em boa medida, de que a escola realizasse a um só tempo a tríade educação *intellectual, moral e physica* do povo” (VAGO, 2002, p. 13). A prerrogativa de substituir o modelo doméstico por uma escola moderna, cujas finalidades estavam além do ler/escrever/contar também se instaura nos projetos de intelectuais e políticos mineiros. Ressoa uma escola voltada a produzir mudanças de comportamentos e à incorporação de valores condizentes com um país moderno, ligadas à instituição do regime republicano e à expansão do modo de produção capitalista (VAGO, 2002).

Neste contexto, em Belo Horizonte, uma nova cultura escolar é delineada, tendo por um dos alvos o corpo das crianças. Deve-se cultivar nos grupos escolares de Belo Horizonte e em demais cidades um corpo forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, resistente e racional, por meio de uma educação corporal presente em diversos dispositivos a ser desenvolvidos na escola. Os grupos escolares passam a ter “[...] preocupação excessiva com preceitos de higiene, que, da arquitetura à distribuição do tempo, do programa de ensino ao código de disciplina, da diretora à servente, deveria atingir aos corpos das crianças” (VAGO, 2002, p. 93). Nesse contexto, a arquitetura, o mobiliário e o currículo estão voltados à aquisição de conhecimentos práticos úteis voltados para o corpo produtivo.



A arquitetura escolar, também se apresenta como um dispositivo de constituição dos corpos. Propõe-se que os prédios dos grupos escolares deviam ter área de 8 a 10 metros quadrados para cada criança, evidenciando a preocupação de natureza higienista, de modo a evitar contatos corporais e possíveis contágios de doenças. Os espaços destinados aos recreios deviam ser separados por sexo, tal como as salas das turmas, sanitários e espaços de jardim e salas de exercícios físicos e trabalhos manuais (VAGO, 2002).

Os rituais antes de iniciar as aulas, tais como enfileiramento no pátio para hasteamento da bandeira e canto de hinos nacionalistas, enfatizavam um momento de educar o corpo em posturas e olhares e desenvolver o patriotismo nos alunos. A ocorrência diária de revistas higiênicas, em que os professores conferiam o asseio dos dentes, unhas e uniformes dos estudantes, também eram facetas da educação do corpo nas escolas. Passando à sala de aula, os estudantes deviam sentar-se e permanecer quietos até soar os sinos indicativos de que o movimentar-se ordenadamente era permitido. O soar das campainhas eram indicativos de entrar, sentar às cadeiras da sala e sair ordenadamente para os momentos de descanso entre os períodos das atividades de sala de aula e/ou para sair para casa. O momento de descanso entre dois tempos de aula em sala (nomeado posteriormente, recreio) era precedido de exercícios físicos instruídos pelos professores, para posteriormente haver as brincadeiras livres (VAGO, 2002).

De acordo com Vago (2002), é possível observar a presença de dispositivos psicológicos no sentido de instigar bons comportamentos. Por um lado, são aplicadas medidas punitivas, tais como interdição de práticas corporais no tempo de descanso e extensão do tempo de permanência na escola para alunos subversivos ou desobedientes. Por outro lado, havia o enaltecimento de alunos considerados disciplinados, de bom comportamento e cumpridores das regras escolares (assíduos, pontuais e aseados), que eram premiados com broches, medalhas e/ou faixas. Tais dispositivos visavam à incorporação do infante à ordem, à disciplina e para o cuidado de si de todos os envolvidos. Basta dizer que os diretores inspecionavam os professores e os médicos inspecionavam os diretores. Os professores, por lidarem diretamente com os estudantes, deviam dar exemplo sendo aseados, honestos, assíduos e pontuais.

Os uniformes também se apresentavam como elementos de educação do corpo. O uniforme masculino, de cores escuras, camuflava eventuais desleixos com a limpeza. O feminino, geralmente branco, aponta que “[...] a destinação e o uso de roupas brancas pelas meninas podiam revelar também um desejo de conter seus movimentos e práticas corporais que provocariam sujeiras



facilmente visíveis” (VAGO, 2002, p. 162). Essa contenção intentava evitar que as meninas, futuras rainhas do lar, sujando suas roupas, fossem expostas ao vexame do desleixo, o que possivelmente lhes inculcaria a preocupação em manter limpa a casa, os calçados e vestimentas de si, dos filhos e do esposo. Conforme Rago (1985), na Primeira República, era constante a tentativa de implicar nas mulheres, desde a mais tenra idade, valores relativos ao zelo com a limpeza e higiene e à contenção de gestos para a delicadeza, pureza e docilidade.

Considerações finais

O processo educacional das massas nas escolas nos anos iniciais da Primeira República não alcançou, em primeiro momento, o objetivo de preparação em larga escala de trabalhadores para a sociedade industrial e moderna, tendo em vista que não possuía um quadro de professores preparados para uma nova abordagem de ensino, aplicação das propostas conforme se intentava e também porque a classe trabalhadora necessitava trabalhar para garantir condições básicas de sobrevivência diante da condição de miséria que viviam, o que dificultou a ida dos filhos dos trabalhadores à escola.

Contudo, os projetos de escolarização das massas tiveram como parceria uma educação do corpo condizente com as necessidades do mundo do trabalho. A escola proposta de primária, desde a estrutura arquitetônica até a organização mínima das rotinas, era permeada por uma educação corporal. As reformas educacionais paulista, paranaense e mineira, ocorridas em 1892, 1903 e 1906 respectivamente, anunciavam a presença de processos de educação do corpo de forma explícita e implícita, seja no currículo oficial proposto, seja na organização dos tempos, espaços ou rotinas escolares.

O currículo trouxe disciplinas que, explicitamente, propagavam uma perspectiva de educação do corpo para ser fortalecido, limpo, adaptado e resistente aos estímulos físicos, polido e de gestos precisos, além de estarem voltadas para atividades laborais. Tais disciplinas são base para o refinamento dos movimentos, para a adaptação do corpo a atividades repetitivas e ainda reafirmam padrões de comportamentos masculinos e femininos propagados na sociedade que se configura.

Ademais, a organização das rotinas bem como dos tempos e espaços da escola primária da Primeira República, propagavam, implicitamente, a educação corporal formatando a construção de um corpo individualizado, polido, moralizado, higiênico e contido. Tanto o aspecto explícito quando o implícito da educação do corpo na escola coadunam com o imperativo de

construir indivíduos corporalmente fortalecidos, adaptados e ao mesmo tempo, resistentes e contidos, sendo de extrema importância para a sociedade capitalista emergente na época.

Referências Bibliográficas

FERNANDES, Florestan. FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

IANNI, Octávio. *A ideia de Brasil Moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Vol. 1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MOREIRA, Ana Zélia Maria. *A escola primária em tempos de modernidade: grupo escolar “Augusto Severo” – Natal/RN (1908-13)*. Revista SABERES, Natal – RN, v. 2, n.esp, jun. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saber/index> acesso em 09/10-2015.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 1976.

PEREZ, Davi Machado. *Consolidação e atualidade do capitalismo dependente no Brasil: contribuição a debate teórico no serviço social*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2015.

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1889-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SCHUELER, Alessandra F. M. e MAGALDI, Ana Maria B. M. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*. Tempo, 2009 v. 13 (26). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf> acesso em 12/10/2015.

SOUZA, Rosa Fátima. *Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil*. In: O legado educacional do século XIX. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos Aurélio. *Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná*. Anais 28º Reunião Nacional da ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em: [http://28reuniao.anped.org.br/ GT 02](http://28reuniao.anped.org.br/GT 02). Acesso em 20/09/2015.

_____. *Educando pelo corpo: saberes e práticas nos corpos da educação infantil da instrução pública primária nos finais do século XIX*. Sarmiento/num. 13/2009. Coruña, Espanha.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcos Aurélio; PUTCHA, Diogo Rodrigues. *Educação do corpo, escolarização e modernidade: possibilidades de compreensão histórica a partir do acervo do Arquivo Público do Paraná*. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/036.pdf> acesso em 20/09/2015.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VALGAS, Aline Flavia. *A relação entre a educação do corpo no Brasil da Primeira República e os contos de Lima Barreto*. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

GT 5 – FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A RADICALIDADE E OS DESDOBRAMENTOS DO CONCEITO RACIONALIDADE INSTRUMENTAL EM *ECLIPSE DA RAZÃO*, DE MAX HORKHEIMER

André Barcellos Carlos de Souza FE/UFG
andrebcsoouza@gmail.com

Resumo:

A condição histórica da razão não é explicação da prevalência na antiguidade da razão objetiva, e muito menos explica a predominância da razão subjetiva na atualidade, mas as próprias condições históricas da razão instrumental nos esclarecem seus desdobramentos e iluminam o processo de eclipse da razão. O modelo de divisão social do trabalho sob determinação do capital se transferiu automaticamente para a vida, para a cultura. E essa divisão no campo da cultura é a condição histórica da primazia da razão subjetiva na atualidade, em detrimento da razão objetiva, do domínio da razão na sua condição formal, instrumentalizada, pragmática, utilitária, essencialmente relativista. Segundo Horkheimer em *Eclipse da razão* (2000), ao longo da história humana, com o desenvolvimento do capitalismo, a razão objetiva cedeu lugar à razão subjetiva, embora, desde sempre, ambas as dimensões da razão estivessem presentes. As condições objetivas e subjetivas da particularidade histórica do trabalho – o modo de produção capitalista – determinam essa formalização da razão, esse procedimento de razão e a elaboração do conceito racionalidade instrumental, tal como proposto por Horkheimer, sintetiza a realidade da razão contemporânea.

Trabalho

A denúncia daquilo que atualmente se chama de razão é o maior serviço que a razão pode prestar.
Max Horkheimer

Proponho-me a expor aqui uma elaboração teórica do conceito racionalidade instrumental, sob a perspectiva teórica de Max Horkheimer, tratando-se, fundamentalmente, da análise da obra *Eclipse da razão*. Com o objetivo de compreender a radicalidade e os desdobramentos desse conceito, recorro a outros textos do próprio autor, na perspectiva da construção histórica do conceito. Por radicalidade se entende a irredutibilidade, a relevância, a urgência, a integralidade do conceito que o torna fundamental para a reflexão e a compreensão da realidade contemporânea. E por desdobramentos se entende a progressão da exposição e o desenvolvimento do conceito no sentido de esclarecê-lo. As palavras do autor, no prefácio da referida obra, justificam e definem o recorte de objeto tratado aqui: “indagar desde dentro o conceito de racionalidade subjacente em nossa cultura industrial contemporânea” (HORKHEIMER, 2000, p. 9).

Em início de 1947, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, Max Horkheimer publica *Eclipse da razão*, fruto de cinco palestras públicas na Universidade de Colúmbia, proferidas



na primavera de 1944, enquanto estava emigrado nos Estados Unidos. No prefácio, o autor contextualiza historicamente sua elaboração teórica a respeito da razão e da racionalidade instrumental, o avanço da barbárie do nazifascismo na Europa, alinhado ao pragmatismo da ética e da política e à reforma positivista na atividade científica. Enfoca também no prefácio a contradição entre as potencialidades da realização social, advinda do avanço dos recursos técnicos do progresso científico, com a desilusão e temor que acompanha o processo de desumanização em curso, com a ameaça pelo progresso à aniquilação daquilo “que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem” (p. 10). Essa desumanização decorre da perda da autonomia do indivíduo, em função da diminuição da capacidade de resistência à realidade – uma realidade determinada pela produção objetiva das condições concretas, produzida pelo avanço de uma forma de conhecimento teórico e técnico. Horkheimer desenvolve a contradição entre razão objetiva e razão subjetiva no conceito racionalidade instrumental. O autor revela, nesse prefácio, sua preocupação com redução da “autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação das massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente” (HORKHEIMER, 2000, p. 9).

Em 1947, junto com Adorno, na obra intitulada *Dialética do esclarecimento*, sintetiza a realidade contemporânea no conceito de esclarecimento, materializando os desdobramentos da contradição entre as potencialidades do progresso humano, a emancipação do indivíduo, a liberdade e a justiça social. Ao mesmo tempo, o progresso técnico impede que se realize a ideia de homem, em razão da dominação formal e técnica da razão, e da cultura; com Adorno esmiuça a contradição entre mito e razão no conceito de esclarecimento. A interlocução prioritária, a baliza, as referências mediadas e imediatas, nada mais é do que a ciência moderna positivista.

Em publicações do autor, anteriores às já citadas, observa-se a problemática da relação entre teoria e progresso, ciência e natureza. É o caso de *Filosofia e teoria crítica* e *Teoria tradicional e teoria crítica*, ambos de 1937. Para Horkheimer, a teoria tradicional, ou positivista, fundamentada no cartesianismo de Descartes, organiza a experiência com base na reprodução da vida social e aplica seus métodos e teorias se mostrando útil, posto que utilidade e pragmatismo são inerentes a racionalidade do sistema social dominante. Por sua vez, a teoria crítica “não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (HORKHEIMER, 1991, p. 70). Dessa forma, coloca-se a centralidade da relação do conhecimento com a realidade, com a respectiva relação de dominação da realidade social. Ou seja, as forças que produzem, controlam e explicam a realidade são confirmadas e



sustentadas pela teoria tradicional; e, pelo contrário, são problematizadas e contraditas pela teoria crítica, visto que a dominação da natureza e do espírito não é absoluta. Percebe-se que nesses outros escritos a referência é também a ciência positivista, assim como no livro em análise.

Ainda no prefácio de *Eclipse da razão*, Horkheimer indica o contexto teórico da sua discussão. Esclarece, pela via da negação, o alcance e os limites de suas reflexões, e, ao mesmo tempo, critica o pragmatismo: “o autor está longe de sugerir qualquer coisa semelhante a um programa de ação” (HORKHEIMER, 2000, p. 10). Nesse sentido, Horkheimer reaviva a razão em sua origem, “o supremo arbítrio, ou mais ainda a força criativa que estava por trás das ideias e das coisas às quais devíamos devotar nossas vidas” (HORKHEIMER, 2000, p. 19). Por trás das coisas e das ideias, não significa a determinação da realidade social, um programa de ação para estabelecer os padrões de vida individual e social. Na verdade, o sentido desse “por trás” se refere se tais ações, modos de vida e valores estão em acordo com a razão, se seguem ou não os princípios da razão.

A elaboração teórica e a análise histórica permitem a Horkheimer a crítica da razão tornada instrumento, que, estendendo a racionalidade do modo de produção industrial às ideias e aos modos de vida, valoriza apenas os desígnios utilitários, pragmáticos e formais. Embora tal racionalização seja anterior ao capitalismo, é com este que a razão se torna instrumento de dominação da natureza e dos homens. Nesse sentido, essa forma de razão é pré-condição e pressuposto do capitalismo. A divisão social do trabalho, por exemplo, inerente a esse modo de produção, deriva da especialização. Ou melhor dizendo: da racionalização de antigas profissões e da própria divisão do trabalho; em graus cada vez maiores de especialização, deriva do processo de racionalização, instrumentalização, formalização. A relação entre meios e fins das atividades produtivas se transforma. Se antes havia uma preocupação com o valor ético dos meios e dos fins das atividades laborais, com a racionalização os meios são pensados e valorizados quando podem alcançar fins específicos, não importando a razão última, a condição de existir do ser humano.

A racionalização destitui a razão de universalidade, com a perda da referência a fins objetivos, universais. Dessa forma, serve a interesses que lhe são externos, e a razão se emancipa da história. A fragmentação da razão é, na verdade, uma forma independente da razão alijada da noção de totalidade, e, não estando diretamente relacionada aos objetivos universais humanos, refere-se antes às formas de poder, como o nazifascismo e todas as formas de totalitarismo, expressões do caráter irracional.



Ao longo da obra de Horkheimer, o conceito racionalidade instrumental é usado no sentido de um padrão racional destituído do caráter de totalidade, embora, de algum modo racional, se caracteriza pela sua forma irracional. A compreensão da relação dialética dos conceitos racionalidade objetiva e racionalidade subjetiva permite a Horkheimer a elaboração do conceito racionalidade instrumental. A historicidade dos conceitos – ou seja, a maneira como ao longo da história esses conceitos foram mutuamente determinando-se – nos permite conceber a própria ideia de razão. E, segundo Horkheimer, ao longo da história humana, a razão objetiva cedeu lugar à razão subjetiva, embora, desde sempre, ambas as dimensões da razão estivessem presentes.

O grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonização com essa totalidade. A sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e os seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais. Esse conceito de razão jamais exclui a razão subjetiva, mas simplesmente considerou-a como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivavam os critérios de medida de todos os seres e coisas. A ênfase era colocada mais nos fins do que nos meios. O supremo esforço dessa espécie de pensamento foi conciliar a ordem subjetiva do “racional”, tal como a filosofia o concebia, com a existência humana, incluindo o interesse por si mesmo e a autopreservação. (HORKHEIMER, 2000, p. 14)

E é a partir da história dos conceitos de razão objetiva e razão subjetiva, que Horkheimer nos inicia na história da racionalidade instrumental. A relação entre meios e fins é a primeira categoria que possibilita a Horkheimer elaborar um conceito de razão, distinguindo a razão objetiva da razão subjetiva. Para o autor, a razão pretende mais do que a regulação entre meios e fins: almeja que, além de compreender os fins e os meios, cabe-nos determiná-los racionalmente.

A razão objetiva, concebida nos “grandes sistemas filosóficos, tais como os de Platão, Aristóteles, o escolasticismo e o idealismo alemão” (HORKHEIMER, 2000, p. 14), implica a compreensão da estrutura fundamental da realidade, “a razão [objetiva] é um princípio inerente da realidade” (HORKHEIMER, 2000, p. 15). A totalidade da realidade pode ser elaborada pela razão, exigindo-se daí modos específicos de pensamentos e ações. Portanto, os meios devem ser submetidos aos fins. Embora não determine comportamentos, e trate dos conceitos, da concepção do destino humano e da verdade, a teoria da razão objetiva termina por indicar e orientar as possibilidades das ações humanas condizentes ou não condizentes aos fins últimos. Dessa forma, acaba por indicar positivamente as ações que estejam em acordo, ou, negativamente, em desacordo com as condições da realidade, visto que o pressuposto da razão objetiva é a compreensão da essência da realidade. Daí, a ideia de totalidade, de propósitos, de interesse e do destino humano deriva da concepção de razão objetiva, cuja ênfase é colocada mais nos fins do que nos meios, embora os meios não sejam excluídos das avaliações quando predomina a razão objetiva. O



trabalho individual ou coletivo executado, geralmente de forma extenuada, em busca da satisfação dos ideais de felicidade e de cultura, é considerado apenas por sua luta pela sobrevivência. Não é valorizado em si mesmo, pois a razão objetiva valoriza os fins e não os meios para alcançá-los. Mais importantes são os ideais de felicidade e de cultura, e não como ou por meio de que podem e devem ser alcançados.

A relação inconciliável, contraditória entre indivíduo e civilização, exige dos indivíduos uma renúncia aos seus impulsos; em contrapartida, a civilização promete recompensas a essa renúncia. A razão objetiva alicerça esse movimento, sustenta e legitima essa visão de mundo e o progresso da civilização; a melhoria das condições materiais e espirituais mostra sua justiça. Entretanto, o ideal de totalidade e a promessa de satisfação dos interesses individuais não se harmonizam. A renúncia não se satisfaz pela promessa, e o indivíduo se submete à comunidade sem receber em troca tudo aquilo a que renunciou.

Por sua vez, à luz da razão subjetiva, a relação entre os meios e os fins se estabelece de outra maneira. “Se a razão [subjetiva] se relaciona de qualquer modo com os fins, ela tem como certo que estes são também racionais no sentido subjetivo, isto é, de que servem ao interesse do sujeito quanto à autopreservação” (HORKHEIMER, 2000, p. 13). Assim, esses “fins”, referentes à razão subjetiva, não têm relação com um propósito mais elevado, apenas com a autoconservação do sujeito, e não do todo, da coletividade, da verdade. Dito de outra forma: não existe, segundo o pensamento racional subjetivo, um objeto, uma ação ou um conceito que possa ter um propósito racional objetivo que vá mais além do sujeito. Nesse sentido, essa compreensão da razão implica a conformação à realidade, na medida em que todos os objetivos denotam um mesmo fim, a autoconservação do indivíduo. Como o homem tenta transformar tudo como um meio para alcançar esse fim, ao jugo da razão subjetiva, todas as atitudes, comportamentos e objetivos são racionais e legítimos. Ao relativizar a ideia de verdade como totalidade, assume-se a parcialidade da verdade da autoconservação do indivíduo como racional.

Horkheimer problematiza a relação da racionalidade instrumental com as seguintes categorias: meios e fins, religião, positivismo e pragmatismo. Tais categorias, entre outras, são dialetizadas mediante os conceitos de razão objetiva e razão subjetiva. “Não só os conceitos orientadores da moral e da política tais como a liberdade, igualdade e justiça, mas todas as áreas da vida foram afetadas por essa dissociação entre as aspirações humanas e as potencialidades da ideia de verdade objetiva” (HORKHEIMER, 2000, p. 39) E é a partir da perspectiva de desdobrar tais



categorias em relação à racionalidade instrumental que o autor elabora uma síntese provisória da razão. A razão se relaciona com o conteúdo objetivo e de poder julgar o porquê desse conteúdo.

Os desdobramentos do declínio das aspirações objetivas dos sistemas filosóficos racionalistas e da religião são prerrogativas da ascensão da ciência e do moderno pensamento científico. Essa forma moderna de ciência, que teve sua origem ainda nos séculos XV e XVI, tem com a crise da razão objetiva o impulso necessário para ocupar o vazio deixado pelas teses especulativas da filosofia e da religião. Muito embora o próprio avanço dessa ciência faça com que a especulação filosófica e religiosa retrocedam e percam as potencialidades antes a elas conferidas.

A ciência moderna, tal como os positivistas a entendem se reporta essencialmente a afirmações sobre fatos e, portanto, pressupõe a reificação da vida em geral e da percepção em particular. Contempla o mundo como um mundo de fatos e coisas, e deixa de relacionar a transformação do mundo de fatos e coisas com o processo social. (HORKHEIMER, 2000, p. 87).

Tal ciência, calcada sobretudo nas formas e nos procedimentos das ciências naturais, estabeleceu e consolidou o método experimental como procedimento de compreensão e explicação da realidade. Assim, apenas as coisas e os fatos passíveis de serem experimentados pelos sentidos e quantificáveis podem ser conhecidos, instrumentalizando o pensamento, concorrendo para a objetivação da racionalidade subjetiva. Daí as especulações e os valores éticos universais estão fora das possibilidades dessa forma de conhecimento científico.

A denominação positivista para a ciência moderna se refere à idealização do seu próprio princípio e método, abdica da autorreflexão e exclui a negação. Os fatos e coisas observados como fatos e coisas isolados objetiva o princípio, organiza e determina o método, que exclui sua própria negação como possibilidade, estando, portanto predisposto ao conformismo – o conformismo relativo aos conceitos elaborados por sua teoria e o conformismo relativo à realidade tomada como verdade. Os meios de produção de conhecimentos, sob o desígnio desse princípio, alcançam seus fins específicos. No tocante ao conhecimento de uma parcela da realidade isolada do todo, o conhecimento é um produto, um instrumento para ser operado e manipulado, com o fim de orientar, manipular e dominar a realidade, a natureza, o espírito, o sujeito e o objeto.

A palavra ciência, no singular, denota a hipostasia desse método científico, modela um padrão científico, elimina as diferenças entre as particularidades dos objetos e do pensamento e estabelece abstratamente uma ciência única.

O ideal é o sistema unitário da ciência que, nesse sentido, é todo-poderosa. E porque no objeto tudo se resolve em determinações intelectuais, o resultado não representa nada consistente e material: a função determinante, classificação e doadora de unidade, é a única



que fornece a base para tudo, e a única que o esforço almeja. A produção é produção da unidade, a própria produção é produto. (HORKHEIMER, 1991, p. 38)

Outra categoria importante para a elaboração do conceito racionalidade instrumental, e que se articula ao positivismo, é o pragmatismo. Para Horkheimer, o pragmatismo é uma expressão do positivismo. A interlocução direta de Horkheimer é com Dewey e Pierce, embora explicita as referências históricas do empirismo de Locke, principalmente o caráter sensualista como elemento da gênese do pragmatismo.

Segundo Horkheimer (2000, p. 53), articulando as categorias de meios e fins e razão subjetiva, o pragmatismo “por mais pluralista que ele possa representar-se a si mesmo, tudo se torna simples assunto do sujeito, e por fim tudo se torna o mesmo, isto é, um elemento na cadeia de meios e efeitos”. A substituição de fins por efeitos tem grande importância, posto que o centro dessa ilusão é o conhecimento como instrumento de orientação às ações humanas; portanto, a verdade de um conceito, de uma teoria, de um conhecimento é medida pelo sucesso de sua aplicação, de seu funcionamento. O sucesso ou o fracasso no uso da verdade é prerrogativa do sujeito; a verdade é verificada em função das suas consequências e dos efeitos práticos. No pragmatismo, o pensamento não se basta, devendo expressar sua utilidade, seu efeito na produção ou seu impacto na realidade social.

Horkheimer afirma que os problemas econômicos e sociais da racionalização já tinham sido “ampla e competentemente enfocados por outros escritores”. Pode-se incluir o próprio Horkheimer entre esses “outros escritores”, pois em *Teoria tradicional e teoria crítica*, publicado em 1937, o autor qualifica a distinção entre as teorias apresentando-as no contexto do capitalismo monopolista e de suas determinações históricas. Apesar de o conceito racionalidade instrumental ainda não se mostrar na sua radicalidade, já se pode observar seus desdobramentos, fazendo de *Eclipse da razão* uma continuidade e um avanço na elaboração desse conceito, tornando-o seminal na Teoria Crítica e na Filosofia.

Para Horkheimer, a característica fundamental da sociedade ocidental é a racionalização, como formalização e organização da ação humana na busca de fins específicos. A razão tornada instrumento, formalizada, determina desde a ciência moderna positivista a todas as demais dimensões da totalidade do social: religião, cultura, economia, política, arte. Assim, toda ação racional passa a ser fundada no cálculo, na probabilidade, na matematização, na adequação de meios próprios para fins específicos. A razão transfigurada em racionalidade científica passa a ordenar os modos de vida, as profissões, os valores éticos e estéticos, pois seu objetivo maior é



explicar o mundo “tal qual ele é”, atingindo todas as dimensões da vida individual e social. As reflexões de Horkheimer sobre o tema da religião nos ajudam a entender a racionalização. A razão formalizada torna a religião inatingível pela razão, pois a transforma em um instrumento prático da vida espiritual.

Os filósofos do iluminismo atacaram a religião em nome da razão; e afinal o que eles mataram não foi a Igreja, mas a metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, a fonte de poder de todos seus esforços [...]. A razão se liquidou a si mesma como agente de compreensão ética, moral e religiosa. (HORKHEIMER, 2000, p. 28)

Como já vimos em relação às profissões, o modelo de divisão social do trabalho se transfere automaticamente para todas as dimensões da vida, e a religião não é exceção. A relação pragmática, utilitarista, e a adaptação entre meios e fins, também instrumentalizam a religião. Desse modo, esse procedimento de razão, tendo iniciado e determinado a ciência moderna, adquiriu relevância e sentido maior com os protestantes, universalizando e impulsionando o capitalismo. A Reforma protestante e a ciência racionalizada, tributárias dessa forma de razão, aceleram o “desencantamento do mundo”, e, na mesma medida e ao mesmo tempo, provocam a ruína da ética e das compreensões tradicionais do mundo. A crítica de Horkheimer pode ser compreendida na dimensão negativa do processo de “desencantamento do mundo”. Esse processo, ao mesmo tempo em que desencanta o mundo dos mitos, racionalizando-os, conserva-os na medida em que a razão alheia aos objetivos comuns da vida humana é impedida de sustentar verdades universais.

Em *Eclipse da razão*, Horkheimer edifica o conceito racionalidade instrumental. Não se busca uma verdade abstrata, absoluta e isolada que escapa à reflexão, mas, sob jugo da razão, uma verdade se cria por meio de ideias mutantes e em conflito. Só se concebe a verdade mediada por conceitos filosóficos elaborados pelo método da dupla negação – a negação de conceitos pensados como definitivos e infinitos e como princípios absolutos e eternos, e a negação da realidade. Ao admitir que os conceitos têm origem no meio social, percebe-se a identidade entre ideias e realidade, entretanto essa identidade contraditória deve ser criticada para que os conceitos e a realidade possam ser transcendidos.

Para Horkheimer, a razão se originou do impulso do homem em dominar a natureza, e nesse impulso reifica a natureza, torna-a exterior ao homem, cindindo a unidade entre natureza e espírito, sujeito e objeto. A cisão da unidade cria a dualidade absoluta entre natureza e espírito, sujeito e objeto, estabelecendo a contradição básica da condição humana. Não obstante “o espírito [esteja] inseparavelmente ligado ao seu objeto, a natureza” (HORKHEIMER, 2000, p. 173), qualquer absolutismo de uma das polaridades são tão problemáticos quanto a redução à sua



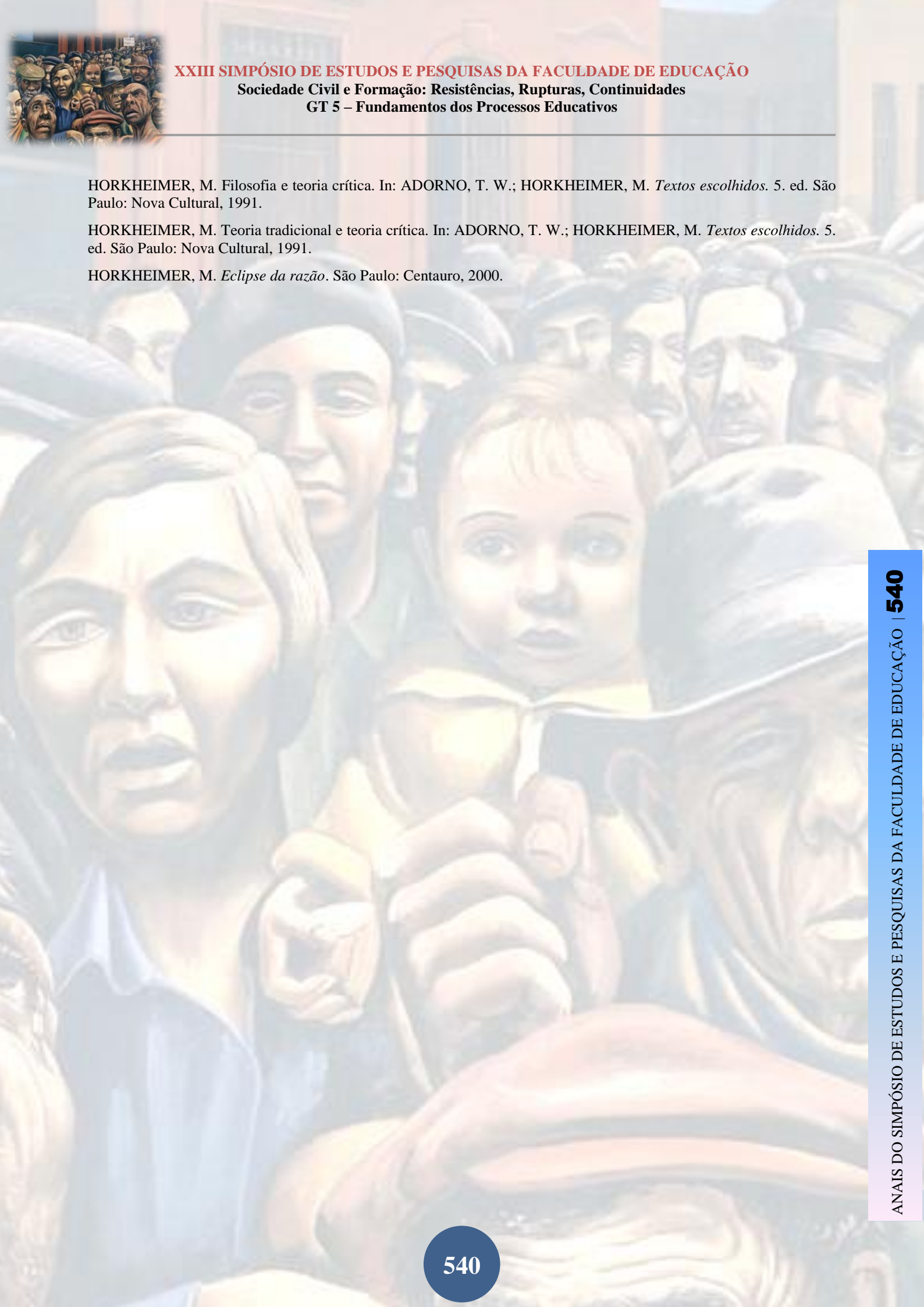
unidade. A razão, ao abstrair a ideia de natureza em separado da ideia de espírito, privilegiando a dualidade absoluta e desconsiderando as mútuas determinações, é tão enganosa como a desconsideração da unidade relativa entre natureza e espírito, sujeito e objeto. Ambas as perspectivas obliteram a existência concreta da própria razão.

O pensamento filosófico, fiel a si mesmo, não se estrutura por meio de fórmulas ou esquemas, da construção das relações e inter-relações entre os conceitos, sobretudo se suas relações contraditórias se preservarem na memória do processo de sua construção como elementos inerentes à verdade. As reflexões em torno da razão instrumental empreendida por Horkheimer explicitam o método na construção do conceito: preservando os passos e caminhos percorridos pelo pensamento e pela reflexão peculiares ao processo de construção do conceito. Os passos e caminhos que expõem as relações e inter-relações contraditórias com outros conceitos determinam e são determinados por essas mesmas relações, explicitando a tensão dialética da relação natureza e espírito, sujeito e objeto, razão e sujeito.

Desterrada a razão objetiva, a relativização da condição humana à luz da razão subjetiva acabou por dominar. E a razão subjetiva desassociada da razão objetiva é desrazão, irracionalidade. E o que é aparentemente irracional possui uma racionalidade que precisa ser desvelada pela própria razão e, portanto, consiste na relação dialética sujeito – objeto, razão objetiva – razão subjetiva. O domínio da razão subjetiva não decorreu de “causas naturais”. Como já dissemos, a cisão da unidade cria a dualidade absoluta entre natureza e espírito, sujeito e objeto, razão objetiva e subjetiva, a contradição básica da razão humana, uma contradição lógica e histórica: “Os dois conceitos de razão não representam duas vias separadas e independentes da mente, embora a sua oposição represente uma verdadeira antinomia” (HORKHEIMER, 2000, p. 174). A necessidade de domínio da natureza condicionou as formas do pensamento da autopreservação humana, concedendo a primazia à razão subjetiva. Por sua vez, a sociedade como totalidade reclama a transcendência da subjetividade em razão da objetividade, imanente à realidade social. No processo histórico, a razão subjetiva já estava presente na objetividade do domínio da natureza pelo homem. Esse domínio da razão instrumental, para Horkheimer, é em si mesmo consequência do desenvolvimento histórico da produção, da divisão social do trabalho sob a determinação do capital (HORKHEIMER, 2000, p. 106).

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 5 – Fundamentos dos Processos Educativos

HORKHEIMER, M. Filosofia e teoria crítica. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Textos escolhidos*. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.



GT 5 - FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO ESCOLAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Andrea Jardim Portella Rezende
Mestranda em Educação - PPGE/ PUC GO
anpore@gmail.com
Márcia Amélia Guimarães
Mestranda em Educação - PPGE/ PUC GO
marciaaguima@yahoo.com.br

Resumo

O presente estudo tem o objetivo de apresentar uma leitura sobre algumas ideias-chave de Vigotsky e seguidores a respeito da especificidade do conhecimento escolar na teoria histórico-cultural. As discussões aqui apresentadas são o resultado de um estudo bibliográfico a respeito do tema em questão e fazem parte do conteúdo de dissertação que tem como autor referência Vigotsky. Observa-se então, que o conhecimento escolar tem a especificidade de ser científico e que a escola, enquanto instituição de educação formal que trabalha com o conhecimento científico organizado de forma sistematizada, deve cumprir o papel de oferecê-lo, dentro de uma perspectiva que alcance a generalização teórica, a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. A partir da proposta de ensino desenvolvimental, proposta por Vasili Davíдов e por meio da "ascensão do pensamento do abstrato ao concreto" (DAVYDOV, 1988, p. 166) é possível tornar o objeto de estudo, conhecido, inicialmente, pela sua existência concreta, na sua aparência exterior, em algo conhecido também, pela rede de conceitos e generalizações teóricas que explicam e determinam a sua existência, na sua essência. O domínio destas generalizações vai dar condições ao aluno de fazer abstrações teóricas a partir de deduções e sínteses, aplicando as suas generalizações a várias situações concretas. Desta maneira, forma-se o conhecimento teórico, que é uma ferramenta simbólica, pois é um conhecimento que potencializa a ação do homem sobre o mundo. Este conhecimento, considerado como "poderoso" (YOUNG, 2016, p. 30), é o conhecimento específico da escola, pois associado à ciência, dá a possibilidade de se chegar à emancipação. É um conhecimento que serve de instrumento simbólico para mudar o mundo, a partir das necessidades e desejos de mudanças do sujeito ativo e consciente. Conclui-se, portanto, que aprendizagem a partir de conceitos teóricos, proposta na teoria histórico-cultural promove o desenvolvimento intelectual do aluno e da sua personalidade.

Palavras chave: teoria histórico-cultural, conhecimento escolar, conceito teórico.

Atualmente temos vivenciado uma mudança significativa no papel da escola, a qual tem se tornado um espaço de acolhimento do aluno e o seu propósito primeiro de desenvolvimento das capacidades intelectuais vem perdendo sentido. Assim, este trabalho tem o propósito de discutir algumas ideias-chave de Vigotsky e seus seguidores a respeito da especificidade do conhecimento escolar na teoria histórico-cultural, tais como: I. As funções psíquicas superiores; II. A zona de desenvolvimento proximal; III. O conhecimento cotidiano, teórico e o empírico; IV. O ensino desenvolvimental e a atividade de estudo; V. O sentido da atividade de estudo; VI. A especificidade do conhecimento escolar. Neste estudo, considera-se que a escola é um lugar de mediação cultural, que tem como propósito o provimento aos alunos dos meios de aquisição dos conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas (LIBÂNEO, 2004).

I. As funções psíquicas superiores

Vigotsky (1984, p. XXIII) focou suas pesquisas na questão do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores atrelados à busca de soluções de problemas. As funções psicológicas superiores dizem respeito à memória e atenção voluntárias, capacidade de planejamento, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, percepção, imaginação etc. São consideradas superiores, pois se referem a ações conscientemente controladas, processos intencionais, voluntários e complexos que dão ao sujeito a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. Esses processos mentais são então considerados superiores em relação aos processos psicológicos elementares, tais como "reações automáticas, ações reflexas e associações simples, que são de origem biológica" (REGO, 2014, p. 39).

Vigotsky enfatiza o caráter de formação iminente das funções psíquicas superiores, dentro do que ele denomina zona de desenvolvimento proximal, que se dá no contexto cultural da vida, numa relação dialética, em que o sujeito faz trocas com o meio, transforma-o, se transforma e é transformado por esse meio dentro de um processo que faz parte de uma totalidade e que é histórico, contínuo, dinâmico, não linear, carregado de contradições, relações e mudanças. Rego (2014, p. 95) escreve sobre isso da seguinte maneira:

É possível constatar que o ponto de vista de Vigotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

II. A zona de desenvolvimento proximal

As pesquisas de Vigotsky sobre a apropriação da aprendizagem pela criança se deram não apenas no aspecto retrospectivo, daquilo que esta já sabe ou do conhecimento já apropriado, mas daquilo que poderia ser chamado de conhecimento prospectivo, ou seja, do conhecimento que ela tem, potencialmente, capacidade de se apropriar. Vigotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal o espaço existente ou a diferença entre o que é potencialmente possível de se avançar em termos de aprendizagem para a criança em relação àquilo de que esta já se apropriou, que é real. Em outras palavras, trata-se do que a criança faz hoje com a ajuda de uma pessoa mais experiente (professor, irmão ou colega mais velho, pais etc.) e que o fará amanhã sozinha.

O termo "com ajuda ou em companhia" é fundamental na teoria desenvolvida por Vigotsky, porque é justamente em companhia de uma pessoa mais experiente que ocorre o avanço



do conhecimento, que está a ponto de ocorrer. Mas esse conhecimento suscetível de existir, iminente, não se dá espontaneamente. É preciso ser mobilizado para que venha à tona, é fundamental que haja então uma necessidade para que se dê, motivação que, a princípio, é exterior e alimentada pelos subsídios que o meio fornece, por meio das trocas com o parceiro mais experiente e o meio. Pode-se dizer, então, que a aprendizagem ocorre num movimento entre o interpessoal e o intrapsíquico, que se caracteriza por imitações e aquisições de hábitos e atitudes exteriores ao sujeito, sujeito esse que depois vai aprender a aplicar essas aquisições de modo consciente e arbitrário. Essa tomada de consciência e arbitrariedade do que foi apropriado por meio da imitação é que caracteriza desenvolvimento, que se dá num processo intrapsíquico (interior da mente). Assim, conclui-se que o processo ensino-aprendizagem vem primeiro e mobiliza o desenvolvimento⁷⁵ (VIGOTSKY, 2010, p. 322).

Observa-se, porém, que não é uma imitação mecânica e automática, na qual o indivíduo se mantém como um reproduzidor passivo. É uma imitação que ocorre em colaboração entre sujeitos ativos, em que o mais experiente orienta e ajuda o menos experiente, num ambiente de troca e superação de dificuldades intelectuais. De acordo com a psicologia moderna, "a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. [...] Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que eu não sei" (VIGOTSKY, 2010, p. 328).

Vigotsky (2007, p. 357) ainda escreve a respeito da imitação em colaboração para o êxito da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e o significado disso para a zona de desenvolvimento proximal:

Na criança, ao contrário [dos animais], o desenvolvimento a partir da colaboração por meio da imitação é fonte de surgimento de todas as propriedades humanas específicas da consciência; o desenvolvimento a partir de instrução⁷⁶ é um fato fundamental. Portanto, o

⁷⁵ O caminho da aprendizagem ao desenvolvimento passa por um processo de internalização, por meio do qual ocorre a reconstrução interna de uma operação externa. "[...] o processo de internalização consiste numa série de transformações: a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento" (VIGOTSKY, 1984, p. 57-58).

⁷⁶ Em sua tese de doutorado, Prestes relaciona o conceito *obutchenie*, em russo, ao de instrução, em português, e explica que: "para Vigotsky, a atividade *abutchenie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos e da cultura e da experiência humana." (PRESTES, 2010, p. 188); e que "[...] *abutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma, daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento" (PRESTES, 2010, p. 185).



aspecto central para toda a psicologia da instrução é a possibilidade de elevar-se, graças à colaboração, a um nível intelectual mais alto, a possibilidade da criança de passar do que sabe a o que não sabe por meio da imitação. Nisto reside toda a importância da instrução para o desenvolvimento, e nisto consiste, na realidade, o conceito de zona de desenvolvimento próximo.

III. O conhecimento cotidiano, teórico e o empírico

O conhecimento cotidiano tem o seu início marcado pela experiência vivida; tem conteúdo empírico; há a valorização do contexto concreto – objetos vivos reais (VIGOTSKY, 2010, p. 348), em detrimento da consciência do conceito abstrato; é um conhecimento que está saturado na experiência (VIGOTSKY, 2010, p. 346). No conceito cotidiano, o desenvolvimento ocorre de baixo (concreto) para cima (conceito); é inconsciente, o que significa a ausência de generalização. O conceito cotidiano é forte em concretude, mas fraco em conceituação, que é abstrata. No conceito cotidiano, "[...] espontaneidade e não-consciência do conceito, espontaneidade e ausência de sistema são sinônimos" (VIGOTSKY, 2010, p. 384), o que significa a inexistência de um referencial de generalizações, regras e leis.

O conhecimento teórico ou conceitual, que tem como ponto de partida o conceito. Pela definição verbal do seu conceito, que é abstrato, a criança tem a consciência do objeto representado. No pensamento conceitual, há a tomada de consciência e arbitrariedade, e o desenvolvimento se dá de cima (conceito abstrato) para baixo (objeto concreto). O pensamento teórico é forte em conceituação, mas fraco em materialização. Aparece então o sistema – a generalização. Há a "[...] reconstrução de todo o campo dos conceitos espontâneos da criança" (VIGOTSKY, 2010, p. 383), o que é algo de fundamental importância na história do desenvolvimento intelectual da criança.

O conhecimento empírico aparece como uma possibilidade de se fazer avanços do pensamento cotidiano para o pensamento teórico na medida em que é concreto e se foca na definição a partir da aparência do objeto de estudo, podendo esta ser captada sensorialmente e expressada verbalmente. Assim o conhecimento empírico pode se constituir numa etapa ou num degrau rumo ao conhecimento teórico. Em contato com este conhecimento, o aluno terá mais condições de chegar a um conhecimento mais aprofundado do objeto em estudo no aspecto de suas várias relações e significações (que é o pensamento teórico-conceitual).

O conhecimento cotidiano e o teórico têm raízes e vias diferentes, na medida em que o conceito cotidiano e o teórico não apresentam um nível idêntico de desenvolvimento, com curvas diferentes de desenvolvimento, e a fraqueza de um é a força do outro e vice-versa. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas está na zona de desenvolvimento



proximal e no nível de desenvolvimento real. Hedegaard e Chaiklin (2005 apud LIBÂNEO, 2016, p 59) abordam a respeito da relação entre o conhecimento cotidiano e teórico por meio de um procedimento didático chamado de "abordagem do duplo movimento".

Neste procedimento, as situações de ensino devem ser organizadas de modo a ligar o conhecimento teórico-conceitual ao conhecimento pessoal vivido pelos alunos em suas práticas cotidianas na família e na comunidade, utilizando essa conexão para mobilizar os motivos dos alunos para as diferentes matérias. O duplo movimento consiste em o professor utilizar o conteúdo do conhecimento cotidiano e local no desenvolvimento do conhecimento teórico-conceitual e usar esse conhecimento teórico-conceitual em relação ao conhecimento cotidiano local. Desse modo, o conhecimento do conteúdo como conhecimento teórico geral por parte dos alunos possibilita a eles aplicar os conceitos internalizados nas suas situações concretas de vida. Neste sentido, Libâneo (2016, p.60) explica que "o conhecimento teórico-científico e os procedimentos mentais (conceitos) abrem a possibilidade real de que os alunos, ao retornarem à prática social cotidiana e local, os utilizem para atuar na modificação das suas condições de vida e das suas relações."

IV. O ensino desenvolvimental e a atividade de estudo

Na proposta de atividade de estudo elaborada por Davíдов e seus colaboradores, dentro da proposta de ensino desenvolvimental, a elaboração do pensamento teórico-científico percorre todo um caminho chamado de "ascensão do pensamento do abstrato ao concreto" (DAVYDOV, 1988, p. 166). Em tal proposta o professor medeia o conhecimento cotidiano do aluno, levando-o a desenvolver a sua capacidade de análise das relações, fazendo generalizações dentro da totalidade em que o objeto de estudo está inserido, observando as contradições presentes nesse contexto, que é histórico, separando as particularidades do geral, chegando à elaboração de uma base geral, que tem um núcleo, onde se forma o conceito e de onde se podem fazer deduções e sínteses. A proposta de ensino desenvolvimental permite ao aluno avançar qualitativamente nesse processo de formação do pensamento teórico e desenvolvimento da inteligência, consciência e personalidade.

Segundo a periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin⁷⁷, a atividade de estudo ou atividade formal de aprendizagem é a principal atividade das crianças em

⁷⁷ A periodização do desenvolvimento humano proposta por Elkonin percorre os seguintes momentos: a) Comunicação emocional direta: primeiras semanas até por volta de um ano; b) Atividade objetiva manipulatória: 1 a 3 anos; c) Atividade do jogo: 3 a 6 anos; d) Atividade formal de aprendizagem (ou atividade de estudo): 6 a 10 anos; e) Atividade



idade escolar. Libâneo e Freitas (2013, p. 339) explicam que a função da atividade de estudo "é a de propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvidas - a ciência, a arte, a moralidade, a lei - cujas bases são os conhecimentos teóricos científicos." Libâneo e Freitas (2013, p. 339) ainda explicam a partir de Davídov, que:

[...] a atividade de estudo está orientada para a apreensão dos modos generalizados de ações materiais e cognitivas com os objetos de conhecimento, isto é, para o conhecimento teórico generalizado que, segundo Davydov, designa "uma combinação unificada da abstração substantiva, da generalização e dos conceitos teóricos" (Davydov, 1988b, p. 4). O objetivo e o resultado da atividade de estudo estão na formação de uma postura teórica em relação à realidade: aprender modos generalizados de atuação. Em outras palavras, colocar um problema de estudo ao aluno é introduzi-lo numa situação problema que lhe possibilite captar o método teórico geral (ou o modo geral), a relação principal de um conceito, de modo que aprenda a aplicar essa relação geral a casos particulares [generalização teórica].

Na atividade de estudo o professor tem a intenção de ajudar o escolar a "percorrer de novo (reproduzir) os caminhos que outrora levaram os indivíduos a descobrir e conceituar o conhecimento teórico" (Davydov, 1999b, p. 2 apud LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 341). Segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 341), "a atividade de estudo expressa a relação ativa e criadora do aluno com o objeto de estudo visando transformá-lo (ao fazer as relações entre o externo e o interno no conteúdo), desse modo, formar o conhecimento teórico."

V. O sentido da atividade de estudo

Com a entrada da criança na escola fundamental, o estudo passa a ser a sua principal atividade, que é então denominada por Leontiev de "atividade de estudo" (teoria da atividade) e que está dentro da proposta de "ensino desenvolvimental", assim denominada por Davídov. Por intermédio da atividade de estudo, a criança é levada a reorganizar e reconstruir o que pensa, por meio de uma visão dialética, ampliando o seu conhecimento sobre o mundo e compreendendo melhor as relações sociais. Essa proposta de educação é considerada omnilateral.⁷⁸

de relações sociais e socialmente útil: 10 a 15 anos; f) Atividade de estudo e profissional: 15 a 17, 18 anos (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 56 - 57).

⁷⁸Marx se refere ao conceito de ominilateralidade "[...] como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Essa ruptura não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior,



A atividade de estudo precisa ter um sentido para a criança, isto é, responder, segundo Leontiev, a uma necessidade ou motivo da pessoa que a realiza. Davídov fala a respeito do desejo e emoção que fazem com que a atividade de estudo ganhe sentido na proposta de ensino desenvolvimental. Ambos os autores convergem na ideia de que deve haver envolvimento do escolar na atividade de estudo que realiza, seja pelos motivos ou pelos desejos envolvidos na sua realização. Mello (2004, p. 147) sintetiza a questão do sentido da seguinte maneira:

Leontiev [...] chama atividade não a qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas àquilo que faz sentido para ela. [...] se o resultado da tarefa responde a uma necessidade, motivo ou interesse da pessoa que realiza, percebemos que a pessoa está inteiramente envolvida em seu fazer: sabendo por que realiza a tarefa e querendo chegar ao seu resultado. Nesse caso, dizemos que ela realiza uma atividade e, ao realizar essa atividade, está se apropriando das aptidões, habilidades e capacidades envolvidas nessa tarefa.

Com isso percebe-se que a atividade de estudo não é sinônimo de execução de uma tarefa pela criança. Mais que isso, envolve o conhecimento do objetivo pelo escolar. Ademais, esse objetivo da atividade deve responder a um motivo, a uma necessidade, a um desejo ou a um interesse desse mesmo escolar. De acordo com Mello (2004, p. 151-152), a experiência escolar deve ser significativa "de forma tal que a criança envolva-se inteiramente em sua realização e que o objetivo da atividade se torne o motivo que move o fazer da criança".

VI. A especificidade do conhecimento escolar

O conhecimento escolar tem a especificidade de ultrapassar do senso comum, do conhecimento espontâneo, cotidiano, da experiência, ou seja, daquilo que o aluno já consegue saber a partir da sua vivência, que é imediata, para o conhecimento teórico. Na escola há toda uma sistematização dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade no decorrer do processo histórico e cultural no qual está inserida. Nota-se, com base na leitura dos autores que defendem a especificidade da natureza científica do conhecimento escolar, que há uma convergência de ideias no aspecto de que conhecimento escolar sem conteúdo científico-teórico fica vazio em termos de generalização e prejudicado em termos de emancipação.

Young defende a existência do conhecimento curricular na escola e assinala que a importância dele está no fato de permitir a generalização, que o conhecimento via experiência não alcança. O autor acredita que o conhecimento acadêmico, científico, teórico ou curricular é o caminho para a libertação e emancipação. Young (2016, p. 30 - 31) refere-se ao conhecimento curricular como "conhecimento poderoso", associado à ciência – "a forma mais racional de questionamento humano".

natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre" (SOUSA Jr. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2015.



Marx, fazendo referência ao conhecimento científico, diz que é aquele capaz de sair das aparências, do senso comum e penetrar na essência, no núcleo do objeto de estudo. Segundo ele, “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]” (MARX, 2008, p. 1080).

Sforni (2015) também fala a respeito da importância de se trabalhar o pensamento e conteúdo científico-teórico na escola. Para tanto, toma como referência a seguinte frase de Vigotsky: “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental” (apud SFORNI, 2015, p. 376). Segundo a autora, o conteúdo escolar-científico faz parte dessa correta organização da aprendizagem e tem a possibilidade de ser trabalhado como um instrumento ou uma ferramenta de natureza simbólica (linguagem, técnica mnemônica, sistema de contagem, diagramas, mapas, obras de arte etc.), que está inserida na atividade humana, na cultura e que serve para potencializar a ação do homem sobre o mundo.

Conclusão

Com base no estudo feito, reforça-se a ideia de que a aprendizagem a partir de conceitos científicos-teóricos tem peso fundamental e decisivo no desenvolvimento intelectual do escolar e no desenvolvimento da sua personalidade. Assim, o conteúdo teórico vai servir de instrumento ou ferramenta simbólica, dando suporte para a elevação e refinamento das funções psíquicas superiores, o que permite ao sujeito encontrar possibilidades mais amplas, diversas, profundas e criativas quando estiver em busca de soluções de problemas.

Em termos de conhecimento escolar, é o reconhecimento explícito de que a escola deve cumprir a sua especificidade de trabalhar com o conhecimento científico-teórico, uma vez que é na escola que a criança terá a oportunidade de manter contato com o conhecimento científico de forma sistematizada e dentro da proposta de educação focada na abordagem histórico-cultural.

Referências Bibliográficas

- DAVYDOV, Vasili V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Moscou: Editorial Progreso, 1988. Textos publicados na *Revista Soviet Education*, v. XXX, n. 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching: The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p.38-62, jan.-mar, 2016.
- _____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividades e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/ Dez, nº27, 2004. pp 5-24.
- LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vigotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro; Goiânia: Descubra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. 1 ed. Uberlândia: UDUFU, 2013, V. 1.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELLO, Suely A. A escola de Vigotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil*. Repercussões no campo educacional. UnB, Brasília, 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SFORNI, Marta. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n 2, p. 375-397, abr.-jun. 2015.

SFORNI, Marta. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino. In: CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO, 2015, Bauru, SP. *Anais...* Bauru, SP: Unesp, 6-7 jul. 2015. Publicado em: 29 jul. 2016.

SOUSA Jr., Justino de. Dicionário da educação profissional em saúde. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2015.

VIGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev S. *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

VIGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YOUNG, Michael F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p.18-37, jan.-mar. 2016.



GT 5 – FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

Andréia Ferreira dos Santos – FE/UFG
andreaia.ufg@gmail.com

Resumo

Este texto é referente ao projeto de pesquisa para a conclusão do curso de Especialização em Psicologia dos Processos Educativos. Nele pretende-se realizar uma análise do processo de constituição do homem em um ser social. Segundo Marx isso ocorre pela via do Trabalho quando o indivíduo se apropria da natureza para transformá-la e satisfazer suas necessidades. Esse processo de humanização não é algo natural e sim histórico, no qual o homem vai se constituindo homem “[...] no processo pelo qual se apropria da natureza, da realidade mediada por outros homens, para dominá-la e transformá-la, satisfazendo suas necessidades e produzindo os meios de subsistência para si e para os outros homens” (REZENDE, 2007, p.34). Até o presente momento realizamos a leitura e análise do livro *A Ideologia Alemã*, no qual Marx e Engels destaca a constituição humana do ser social a partir da organização da vida material. Buscamos compreender a ontologia do ser social como a constituição do indivíduo, não do indivíduo isolado, mas sim, do ser, do todo social que é o indivíduo e a sociedade, pois, para Marx o ser social é a objetividade, a subjetividade, a totalidade, que constitui todos os indivíduos. Buscamos ainda realizar outras leituras de obras de Marx, assim como, demais trabalhos relacionados ao tema que se fizerem necessários.

Palavra chave: constituição, ser social, trabalho.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual pretende-se realizar uma análise do processo de constituição do homem em um ser social pela via do trabalho. Buscamos assim, analisar o conceito de trabalho em Marx e investigar a relação entre trabalho e a constituição do ser social. Até o presente momento realizamos a leitura e análise do livro *A Ideologia Alemã*, no qual Marx e Engels destaca a constituição humana do ser social a partir da organização da vida material. Pretendemos ainda realizar outras leituras das obras de Marx, assim como, demais trabalhos relacionados ao tema que se fizerem necessários.

Segundo Marx, a constituição de ser social corre pela via do Trabalho quando o indivíduo se apropria da natureza para transformá-la e satisfazer suas necessidades. Esse processo de humanização não é algo natural e sim histórico, no qual o homem vai se constituindo homem “[...] no processo pelo qual se apropria da natureza, da realidade mediada por outros homens, para dominá-la e transformá-la, satisfazendo suas necessidades e produzindo os meios de subsistência para si e para os outros homens” (REZENDE, 2007, p.34).

Nesse sentido, Marx e Engels (2002), afirmam que, para que haja história humana a primeira condição necessária é que existam seres humanos vivos, os quais distinguem-se dos animais pela existência da consciência ou da religião. Entretanto, efetivamente, os homens



começam mesmo a diferenciar-se dos animais somente a partir do momento que iniciam a produção de sua própria existência material.

Segundo Marx e Engels (2002),

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, [...]. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (p. 10-11).

É no intercâmbio com a natureza que ocorre a produção dos meios que o homem necessita para viver. Na produção de sua vida material ele não parte do nada, pois age sobre a natureza que encontra e isso determina a forma como ele produz os meios dos quais necessita para garantir sua existência.

Entretanto, de acordo com Marx e Engels (2002), “[...] não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos” (p.11). Pois, segundo os autores, esse modo de produção representa uma determinada atividade e maneira dos indivíduos manifestarem seu modo de vida, ou seja, a forma como os homens produzem sua vida material não acontece de maneira independente, uma vez que ela já se encontra determinada.

Nesse sentido, de acordo com Marx e Engels (2002),

A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (p.11).

A manifestação da vida dos homens reflete a forma como produzem, todavia, isto não acontece livremente, pois, a sociedade na qual eles vivem já possui uma organização determinada de produção da vida material. Ocorre que a sociedade é uma criação moderna, diante disso, Marx e Engels (2002), afirmam que antes de estar nessa sociedade os homens já se organizavam de outras formas para produzir sua vida material.

A primeira forma de organização é a propriedade tribal, que segundo Marx e Engels (2002), corresponde a um estágio rudimentar da produção que os indivíduos se alimentavam da caça, da pesca, do pastoreio ou eventualmente da agricultura. Nessa organização a divisão do trabalho era pouco desenvolvida, um pouco maior do que a divisão natural encontrada na família. Assim, a estrutura social era uma extensão da família, com a presença dos chefes, os membros da tribo e os escravos. A segunda forma de organização é a propriedade comunal e propriedade do



Estado, que segundo Marx e Engels (2002), eram encontradas na Antiguidade e provinha da reunião de várias tribos constituindo uma única cidade na qual subsistia a escravidão.

Ao lado da propriedade comunal já se desenvolvia a propriedade privada, mobiliária e posteriormente desenvolveu a imobiliária, porém segundo os autores, isso ocorria de forma subordinada à propriedade comunal. Nessa organização, o poder sobre os escravos, era exercido coletivamente pelos cidadãos e a estrutura social se desagregava “[...] à medida que se desenvolve a propriedade privada, particularmente a imobiliária, e com ela se desagrega também o poder do povo” (p.13).

Aqui a divisão do trabalho já se encontrava mais adiantada, assim como, a oposição entre a cidade e o campo, e mais tarde entre os Estados que representavam cada um desses interesses. Segundo Marx e Engels (2002), no interior das cidades havia ainda a oposição entre o comércio marítimo e industrial, e as relações de classe entre os cidadãos e os escravos desenvolveram-se completamente.

A terceira forma de propriedade é a feudal ou de estamentos em que prevalecia o campo, nele se concentrava a população de pequenos camponeses, os quais eram submetidos à servidão e constituíam a classe produtiva. Nas cidades a estrutura feudal correspondia a propriedade corporativa e a organização feudal do ofício artesanal. Segundo Marx e Engels (2002),

A estrutura de cada uma dessas duas formas era condicionada pelas relações de produção limitadas, a agricultura rudimentar e restrita e a indústria artesanal. No apogeu do feudalismo, a divisão do trabalho pouco se desenvolveu. Cada país continha em si mesmo a oposição cidade-campo. A divisão em estamentos era na verdade muito acentuada, mas não houve divisão importante do trabalho, além da separação entre príncipes reinantes, nobreza, clero e camponeses no campo, e entre mestres, companheiros e aprendizes, e logo também nas cidades uma plebe de jornaleiros (p.17).

Ao demonstrar as diferentes formas como os homens já se organizaram para produzir sua vida material, Marx e Engels (2002), nos aponta que antes ser compreendido de modo isolado na sociedade, esse indivíduo, esse ser social, essa constituição social já existia de diferentes modos com a divisão de trabalho. Também já existia com o antagonismo do campo/cidade, uma vez que essas condições já estavam dadas, pois, elas não são uma invenção do mundo moderno. Entretanto, elas se davam com a dimensão do social implicada no coletivo, numa comunidade e isso vem se perdendo.

[...] a divisão do trabalho implica também a contradição entre o interesse do indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantêm relações entre si; e, ainda mais, esse interesse comunitário não existe somente, digamos, na representação, como “universal”, mas primeiramente na realidade concreta, como



dependência recíproca dos indivíduos entre os quais o trabalho é dividido. (MARX; ENGELS, 2002, p.28).

Segundo os autores enquanto houver uma cisão entre o interesse particular e o comum, ou seja, enquanto a atividade dos homens não for dividida de forma voluntária, sua ação transforma-se em uma força estranha que se opõe e subjuga a ele mesmo, ao invés de ser por ele dominada.

A produção aparece com o aumento da população e a realização de troca entre os homens também é condicionada pela produção. O processo de produção da vida material no qual os homens produzem os meios dos quais necessitam para viver, determina ainda a produção de suas ideias, representações e de sua consciência.

A produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparece aqui ainda como a emanação direta de seu comportamento material (MARX; ENGELS, 2002, p.18).

Assim, ao realizar a produção dos meios de satisfação de suas necessidades, o homem realiza seu primeiro fato histórico, que é a produção da sua própria vida material. Segundo Marx e Engels (2002), essa é “[...] uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida” (p.21).

De acordo com Marx e Engels (2002), a ação do indivíduo e o instrumento adquirido e utilizado para satisfazer a primeira necessidade levam a produção de novas necessidades constituindo assim, o primeiro ato histórico. Além disso, os homens renovam diariamente sua própria vida e passam a criar outros homens, o seja, reproduzem-se. Essa é a terceira relação que segundo Marx e Engels (2002), interfere no desenvolvimento histórico dos homens. Esses três aspectos da atividade social não podem ser compreendidos como estágios diferentes e separados porque eles “[...] coexistiram desde o começo da história e desde os primeiros homens, e que ainda hoje se manifestam na história” (MARX; ENGELS, 2002, p.23).

A dupla relação de produzir a vida seja pelo trabalho ou pela procriação é uma relação natural como social. Diante disso, o modo de produção dos homens sob determinado estágio industrial está diretamente ligado ao modo de cooperação e determinando também o estado social dos indivíduos. Assim, “[...] manifesta-se, portanto, de início, uma dependência material dos homens entre si, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, e que é tão antiga quanto os próprios homens [...]” (MARX; ENGELS, 2002, p.24).



Segundo Marx e Engels (2002), após realizar a análise das relações desses momentos históricos, descobre-se também que os homens têm consciência e que ela não “pura” porque é maculada pela matéria. A consciência é um produto, e será enquanto os homens existirem, seu início ocorre devido a necessidade de os homens entrarem em relação com os demais indivíduos que o cercam. “[...] a consciência da necessidade de entrar em relação com os indivíduos que o cercam marca, para o homem, o começo da consciência do fato de que, afinal, ele vive em sociedade” (MARX, 2002, p.25).

Além de determinar as ideias, ou seja, seu pensamento e a consciência, a forma como os homens produzem sua vida material determina também a sua produção intelectual nas mais diferentes linguagens como, na política, moral, religião e etc. Do mesmo modo, Marx e Engels (2002), afirmam que

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente"; e o ser dos homens é o seu processo de vida real (p.18).

A consciência dos homens é constituída no seu processo de produção da vida material, são os homens que produzem suas ideias e representações. Marx e Engels (2002), partem da análise da realidade concreta para compreender como os homens se constituem. A filosofia alemã descia do céu para a terra, todavia, Marx e Engels (2002), invertem e dizem que em sua análise da realidade eles partem é da terra para o céu

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (p.19).

Em virtude disso, para os autores, nenhuma ideia ou pensamento que os homens possam ter, por menor ou mais fantasioso que seja, cai do céu, ou é livre das influências de determinações da vida material. Essas determinações influenciam e refletem ainda na forma como os homens aprendem, bem como nas relações desenvolvidas entre si. Diante disso, “[...] a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia” (MARX; ENGELS, 2002, p.19).

Nesse sentido, Marx e Engels (2002), afirmam que é nas relações materiais que os homens transformam sua realidade, a qual lhe é própria, assim como também o seu pensamento e os produtos deste. Logo, ressaltam que, “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida



que determina a consciência” (p.20). Ou seja, é a realidade material na qual os homens vivem que irá determinar suas ideias, pensamentos, relações e modo de agir uns com os outros. Por mais que as pessoas pensem que estão agindo de forma independente.

Para Marx e Engels (2002), o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto, de toda a história é que, os homens precisam ter condições de viver para fazer a história. Sendo assim, é necessário antes de mais nada que eles satisfaçam suas necessidades de comer, morar, vestir-se, dentre outras coisas mais. Nesse sentido é imprescindível que os homens tenham que produzir os próprios meios que o permita satisfazer essas necessidades elementares.

A produção dos próprios meios para satisfação das necessidades realizado pelos homens dá-se através do trabalho, o qual em Marx é uma categoria fundante na constituição do homem e do ser social, pois, o homem no ato de transformar a natureza para satisfazer suas necessidades realiza trabalho, e assim, ele não só transforma a natureza, retirando dela o que precisa para sobreviver, como transforma também a si mesmo.

De acordo com Rezende (2007), o indivíduo é o ser social, o qual se constitui e se humaniza na relação “[...] com a natureza já feita social e a relação do indivíduo com outros indivíduos” (p.34). Segundo a autora essas duas dimensões são inseparáveis e fazem parte de uma única dinâmica.

O homem não tem uma relação imediata com a natureza como ocorre nos animais, pois, estes agem por instintos para satisfazer suas necessidades geneticamente determinadas. Uma vez que, não podem pensar e nem planejar previamente suas ações os animais também não possuem a capacidade de acumular experiências e nem as repassar a outros.

Ao contrário nos homens, o trabalho é uma atividade teleologicamente orientada que tende a universalização através da linguagem, pois, realiza essas ações de maneira planejada. Ou seja, o homem pensa sobre a ação que vai realizar, usa instrumentos que ele próprio constrói, buscando sempre qual é o melhor material para fabricá-los, bem como procura aprimorar-se cada vez mais para atingir seus objetivos.

No ato relacionar-se com a natureza para satisfazer suas necessidades o homem produz seus próprios meios de subsistência, assim, nessa “[...] produção os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Eles somente produzem colaborando de uma determinada forma e trocando entre si suas atividades” (MARX, s/d A, p. 69 *apud* REZENDE, 2016, p.1007).



De acordo com Rezende (2016), a dependência recíproca que há entre os homens não se trata de uma escolha individual, mas antes, é sim, uma condição humana universal para sua existência. Uma vez que, “[...] os homens devem estar em condições de viver para ‘fazer história’. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se...” (MARX, 1991, p.39 *apud* REZENDE, 2016, p.1007).

O homem vem ao mundo como um ser incompleto que traz consigo necessidades e seu primeiro ato histórico é produzir os meios que possam ajudá-lo a satisfazer suas necessidades, ou seja, a produção da vida material.

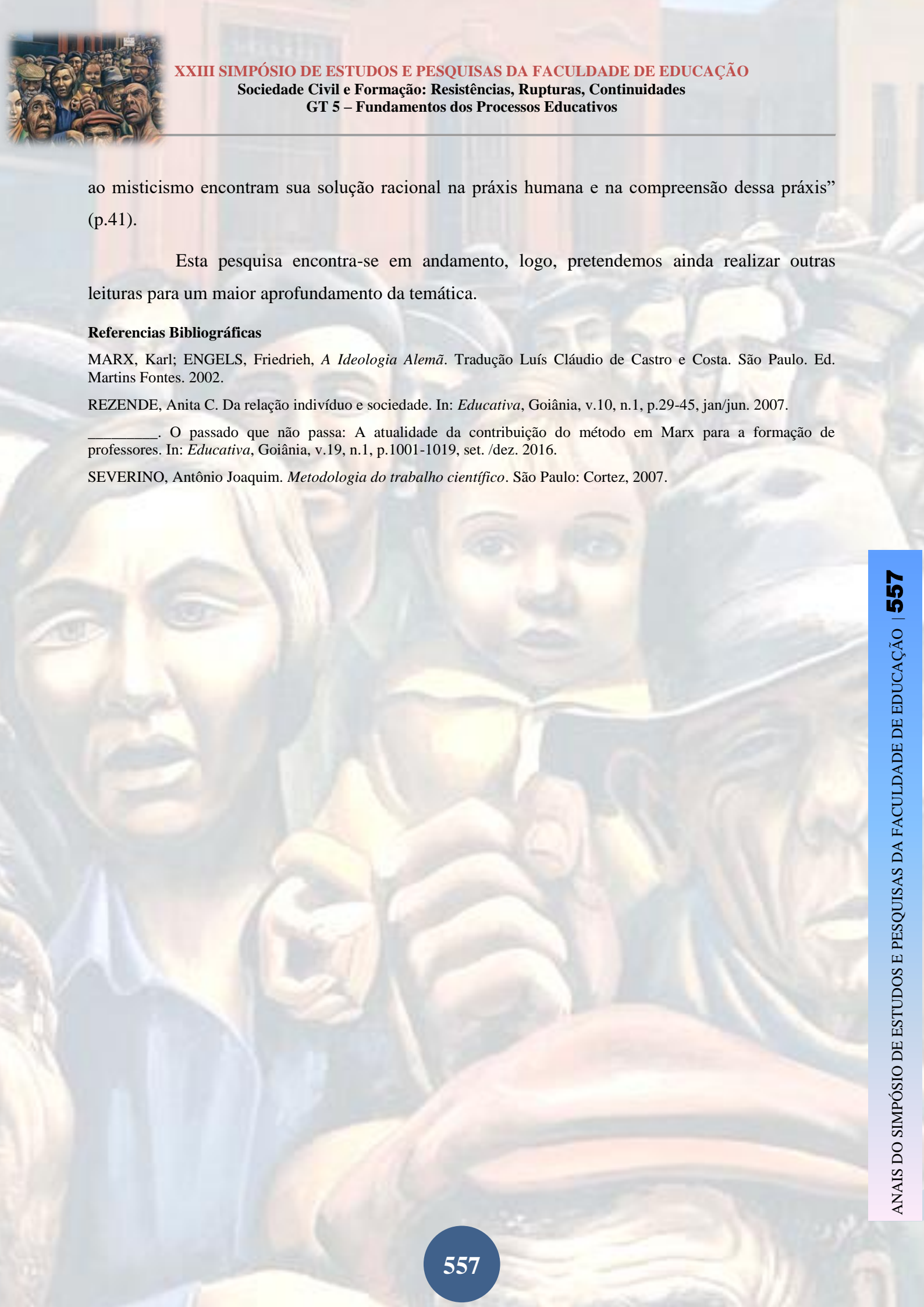
A incompletude, [e] as necessidades são o fundamento da sociabilidade humana porque daí deriva a produção dos instrumentos de satisfação dessas necessidades que “conduzem a novas necessidades” e à renovação da vida na criação e procriação de novos homens e novas e complexas relações sociais. Segundo. (REZENDE, 2016, p.1007).

E é nessa condição de dependência, segundo a autora, que as relações sociais se fundam e são nessas relações, mediados pelo trabalho, que os homens se constituem como seres sociais. Percebe-se que a manifestação da vida dos homens reflete sua forma de produzir, e isto não acontece livremente, pois, a sociedade na qual eles vivem já possui uma organização determinada de produção da vida material.

Até o presente momento realizamos a leitura e análise do livro *A Ideologia Alemã*, no qual Marx e Engels destaca a constituição humana do ser social a partir da organização da vida material. Procuramos compreender a ontologia do ser social como a constituição do indivíduo, não do indivíduo isolado, mas sim, do ser, do todo social que é o indivíduo e a sociedade, pois, para Marx o ser social é a objetividade, a subjetividade, a totalidade, que constitui todos os indivíduos. Buscamos ainda realizar outras leituras de obras de Marx, assim como, demais trabalhos relacionados ao tema que se fizerem necessários.

Iniciamos o trabalho com a realização relevante da leitura do livro *A Ideologia Alemã* para que pudéssemos compreender como Marx e Engels indica, a partir de uma concepção materialista da história, como se dá a produção da consciência, a forma de conhecimento e o estudo do ser social nessa obra, uma vez que, para os autores não é do céu para terra e sim da terra para o céu que se dá a constituição desse ser social na materialidade de suas relações.

Assim, para Marx e Engels (2002), a essência do homem não é algo abstrato próprio de um indivíduo isolado, ela é sim na realidade, o conjunto de suas relações sociais. Por isso para Marx a vida social do homem é algo essencialmente prático, logo, “[...] todos os mistérios que conduzem



ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (p.41).

Esta pesquisa encontra-se em andamento, logo, pretendemos ainda realizar outras leituras para um maior aprofundamento da temática.

Referencias Bibliográficas

MARX, Karl; ENGELS, Friedrieh, *A Ideologia Alemã*. Tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2002.

REZENDE, Anita C. Da relação indivíduo e sociedade. In: *Educativa*, Goiânia, v.10, n.1, p.29-45, jan/jun. 2007.

_____. O passado que não passa: A atualidade da contribuição do método em Marx para a formação de professores. In: *Educativa*, Goiânia, v.19, n.1, p.1001-1019, set./dez. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.



GT 5 FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

PIAGET NAS ESTRATÉGIAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS: O LIMITE DA APLICAÇÃO

Carmen Júlia Carvalho Moraes – FE/UFG
cjc Moraes@gmail.com

Profa. Dra. Juliana de Castro Chaves - FE/UFG
julichcastro@gmail.com

Resumo

Este trabalho debate alguns dados da pesquisa desenvolvida no Mestrado de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, na linha de Fundamentos da Educação, orientada pela professora Juliana de Castro Chaves, que teve como resultado a dissertação denominada “Apropriação da teoria de Jean Piaget no Ensino de Ciências” (MORAES, 2017). Os dados aqui apresentados são resultado de um estudo do Estado do Conhecimento que analisou os artigos produzidos nos periódicos das áreas de “Educação” e de “Ensino”, *qualis* A1, em português, on line, de 1990 a 2014, que traçavam relação entre a teoria de Piaget e o Ensino de Ciências. O referencial de análise fundamentou-se em Jean Piaget e em Max Horkheimer da Teoria Crítica da Sociedade. Foram analisados 39 artigos e constatou-se que a teoria de Piaget é enfatizada principalmente para implementar estratégias de ensino, isto é, experimentos, atividades, jogos e metodologias consideradas importantes para o aprendizado. Em geral, se aborda aspectos da teoria piagetiana para justificar uma determinada prática, instrumentalizando a teoria. Assim, a atividade em Piaget, de forma mais ampla, se reverte no primado da estratégia em sala de aula, em princípio pedagógico, em uma noção adaptativa de inteligência para resolução de problemas que responde as demandas da sociedade capitalista ontem e hoje.

Palavras-chave: Teoria piagetiana; Ensino de ciências; Estratégias de ensino; Max Horkheimer e instrumentalização.

Introdução

Segundo Massabni (2007), as tentativas de “empregar Piaget” na sala de aula se iniciaram em torno de 1950, com Aebli, ganhando força no Brasil, como base teórica de escolas como “A chave do Tamanho”⁷⁹ e a “Escola da Vila”⁸⁰. Capitaneado pelas teorias de Piaget, o construtivismo assumiu *status* de prestígio a partir de 1980 sendo divulgado em livros e revistas. Essa notoriedade pode ser observada na edição especial da revista “Educação e Realidade”, v.18, n.2, de 1993, chamada “Desconstruindo o construtivismo”, na “Educação e Realidade”, v. 19, n.1, de 1994, denominada “Construindo o construtivismo”, e na revista “Nova Escola”, voltada aos professores da escola básica⁸¹.

⁷⁹ Lima (2008) aponta que a escola Chave do Tamanho surgiu nos anos 70, no RJ, como a primeira escola orientada pedagogicamente pela teoria piagetiana e que seu idealizador foi Lauro de Oliveira Lima.

⁸⁰ A Escola da Vila é pioneira no ensino construtivista e foi fundada em 1980 (ESCOLA DA VIDA, 2017).

⁸¹ Faria (2002a) estuda em sua dissertação “Nova Escola: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000)”, a forma como a Revista Nova Escola discute a relação entre o construtivismo e a política educacional expressa nas páginas dessa revista. Faria (2002b) busca identificar também “as possíveis marcas que permitem identificar o periódico como objeto cultural, instituidor de práticas e posturas político-pedagógicas entre o professorado brasileiro desde a sua criação, em março de 1986, até 2000” (FARIA, 2002b, p.1).



Massabni e Ravagnani (2008) indicam que a fundamentação do construtivismo de Piaget já estava presente na LDB de 1971, que dispôs sobre *as fases de desenvolvimento* do aluno, e continua presente como referencial teórico na educação nacional nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Chakur (2014) afirma existir a comunhão entre Piaget e a educação em pesquisas, em propostas educacionais do governo federal ou estadual e nas escolas. Entre as décadas de 80 e 90, a teoria de Piaget e o construtivismo piagetiano fundamentaram estudos baseados no desenvolvimento a partir de estágios cognitivos (CONSONI; MELLO, 2014). Os estudos abordavam a relação entre Piaget e o Ensino de Ciências e estavam principalmente relacionados ao desenvolvimento das concepções científicas em crianças (MASSABNI, 2007).

A partir da década de 90, os estudos se concentraram nas comparações entre a teoria piagetiana e a teoria sócio-histórica de Lev Vygotsky. Nesse período, também surgiram críticas à má interpretação da teoria piagetiana e à sua aplicação prática (CONSONI; MELLO, 2014). Massabni (2007) afirma que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a palavra de ordem “construir conhecimentos” se consolidou. Em 1998, o PCN Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Ciências Naturais, também apontam para a consolidação do construtivismo na educação (BRASIL, 1998b). A partir de 2000, a teoria sócio-histórica de Vygotsky, junto com a teoria das representações sociais e outras correntes do cognitivismo também ganharam espaço nas discussões acadêmicas (CONSONI; MELLO, 2014) e o construtivismo é ainda mais realçado na legislação educacional. Em 2000, o PCN do Ensino Médio Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias apresentam diversas propostas metodológicas sob a denominação de construtivismo com o fundamento básico de que a aprendizagem acontece como resultado da construção do conhecimento pelo aluno (BRASIL, 2000).

Com relação ao construtivismo, há divergência entre os educadores: alguns o consideram uma abordagem auxiliar e transitória quando comparada a outros determinantes fundamentais da educação; outros o empregam acentuadamente na prática e buscam aprimorá-lo; outros julgam que o construtivismo teve relevância na década de 90, estando, na atualidade superado por outras práticas; e há os que afirmam que o construtivismo é mais do que um modismo, pois é uma dimensão que se processa em reformas educacionais na contemporaneidade em diversos países do mundo, como Suécia, Estados Unidos, Rússia e África do Sul (MIRANDA, 2000).



No âmbito da crítica às apropriações da psicologia piagetiana na educação, Delval (2000) alerta para a existência de más interpretações do construtivismo devido aos aligeiramentos da interpretação da teoria. Nesse sentido, Miranda (1994) indica equívocos da tendência forte de conversão da Epistemologia Genética de Jean Piaget em algo que tenta resolver problemas educacionais⁸², o que tem levado a um construtivismo pedagógico⁸³ que incorpora também as teorias de Vigotski e Wallon, que também é chamado de neoconstrutivismo, socioconstrutivismo ou pós-construtivismo (MIRANDA, 1994).

Essas discussões deram base para indagarmos sobre a relação entre a teoria de Piaget e o Ensino de Ciências. Este trabalho discute alguns elementos da pesquisa do Estado do Conhecimento sobre a relação entre a teoria de Piaget e o Ensino de Ciências em artigos de periódicos da área de “Educação” e de “Ensino”, *qualis* A1, produzidos no período de 1990 a 2014. Desse modo, debatemos a produção acadêmica nesse “campo do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]” (FERREIRA, 2002, p. 257).

Para selecionar os periódicos que abordavam a relação entre a teoria de Piaget e o Ensino de Ciências, recortamos dentre as 49 áreas de produção do conhecimento catalogadas pela CAPES, as áreas de “Educação” e de “Ensino” por entender que essas duas poderiam oferecer uma discussão mais vinculada com o objeto de estudo. Escolhemos os periódicos *qualis* A1 por terem maior tempo de circulação, ou seja, longevidade, e alcance geográfico ou dispersão (SILVA; RUMMLER, 2005). O ano de 1990 foi selecionado como início da pesquisa porque a década de 90 Piaget foi referência para a elaboração de vários documentos relacionados à Educação brasileira. Veja-se que, em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que abordou Piaget como um de seus princípios e, já em 1997, foram promulgados o PCN do Ensino Fundamental I - Ciências Naturais, em 1998, foram publicados o ‘Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de Mundo’ e o ‘PCN Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental –

⁸² Problemas educacionais, como o fracasso escolar, o combate aos processos capitalistas de seleção de discriminação presentes na escola, uma metodologia de ensino e da proposição de condições para a formação para a cidadania (MIRANDA, 1994).

⁸³ O construtivismo pedagógico converte a teoria psicológica em um princípio pedagógico que transforma características inerentes à teoria piagetiana em explicação ampla e indiferenciada que incorpora aspectos de normatização e de justificação da prática pedagógica, que originariamente não estão em Piaget (MIRANDA, 2000). Miranda (1994) compreende que a universalização do construtivismo implica, em alguma medida, um distanciamento do construtivismo, uma vez que esse é um processo cuja a expansão tende a ocorrer à revelia das formulações originais de Piaget.



Ciências Naturais’, todos baseados na teoria de Piaget e no construtivismo piagetiano (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998b; BRASIL, 2000).

O período final, o ano de 2014, foi escolhido por ter acontecido a última avaliação *qualis* até o início da pesquisa e também ser o ano de ingresso no Mestrado. Encontramos 24 periódicos, sendo 17 exclusivamente da área de “Educação”, 4 exclusivamente da área de “Ensino” e 3 pertenciam as duas áreas, “Educação” e “Ensino”. Foram selecionados 39 artigos, sendo 23 dos periódicos que pertenciam a ambas as áreas, “Educação” e “Ensino”, 8 exclusivamente da área de “Educação” e 8 exclusivamente da área de “Ensino”.

Piaget, atividade, ação e experimentação na epistemologia genética

Pode-se afirmar que diante do embate sobre quem e o quê predomina, se o sujeito ou o objeto, como debatido no inatismo e no empirismo, Piaget propõe uma terceira via, indicando uma epistemologia onde o sujeito e o objeto interagem, construindo o conhecimento. Para delinear a Epistemologia Genética, Piaget estabelece diálogo com a Filosofia, a Psicologia e a Ciência Biológica (PIAGET, 1980) e é nessa perspectiva que a ação, a atividade e a experimentação são inseridos no debate.

Segundo Arruda (2009), a questão central da Epistemologia Genética é explicar as raízes do conhecimento desde suas formas mais elementares no nascimento até os níveis mais elaborados do pensamento científico, do mundo das abstrações ou das proposições hipotético-dedutivas. Nesse processo, o desenvolvimento cognitivo se realiza a partir das invariantes funcionais denominadas organização e adaptação.

A organização é o exercício de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. A organização envolve a estrutura e a função, não existindo função sem estrutura. Dessa forma, Piaget apresenta dois sentidos diferentes para a relação entre o hereditário e o intelectual: a estrutura, que está presente no sistema nervoso e nos órgãos do sentido, e a função, relacionada ao funcionamento da inteligência. A inteligência possui estruturas variáveis e funções invariáveis (PIAGET, 1973).

“A organização é indissociável da adaptação, porque um sistema organizado é aberto para o meio e seu funcionamento supõe assim trocas com o exterior, cuja estabilidade define o caráter adaptado que possui” (PIAGET, 1973, p.198). A análise da inteligência, na Epistemologia Genética, se fundamenta nas relações que ocorrem na adaptação ao meio e na organização interna do organismo. Portanto, a adaptação tem sucesso se o organismo chega ao equilíbrio entre a



assimilação dos elementos externos e a acomodação dessa realidade aos esquemas internos do organismo (PIAGET, 1973).

Na assimilação, os novos estímulos são integrados às estruturas prévias, os esquemas ou estruturas. Quando o sujeito tem novas experiências, ele busca adaptar esses estímulos a estruturas cognitivas prévias. Na acomodação acontece quando o sujeito não consegue assimilar um novo estímulo externo e, diante disso, necessita modificar o esquema ou a estrutura cognitiva prévia, ou criar uma nova estrutura ou esquema. A equilibração busca o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, ou seja, a autorregulação (PIAGET, 1973).

Segundo Piaget (1976), as ações se ligam à inteligência, pois a “inteligência procede da ação” (p. 37). É através da ação que o sujeito constrói seu conhecimento. Por isso, uma operação é uma ação interiorizada e a aprendizagem ocorre somente quando existe uma assimilação ativa do sujeito (PIAGET, 1972). A experimentação envolve uma educação científica, uma atividade autêntica dos alunos, que reconstruem e reinventam as verdades necessárias à assimilação e, principalmente, uma prática individual do espírito experimental (PIAGET, 1977). A experiência deve ser realizada pela própria pessoa, com plena autonomia de iniciativa, vez que, se o sujeito não realizá-la, só repeti-la (PIAGET, 1976).

Segundo Piaget (1998), um dos objetivos fundamentais do ensino é a formação de uma inteligência ativa, capaz de discernir crítica e pessoalmente a pesquisa construtiva. As ciências naturais congregam as duas condições básicas para a formação do espírito científico, porque, mais que qualquer outro ensino, elas favorecem a livre atividade, desenvolvendo o espírito científico no seu aspecto experimental e distinguindo-se do aspecto dedutivo ou matemático (PIAGET, 1998).

O papel da experiência física no ensino de ciências naturais é importante para os estudantes de 7 a 12 anos, porque, nesse período, o espírito livre da pesquisa e de experimentação individuais se desenvolvem. As experimentações e pesquisas formadoras do pensamento devem ser organizadas ao redor de centros de interesse. No ensino de primeiro grau, não há lógica formal, pois os raciocínios de crianças de 7 a 12 anos são operações concretas, isto é, ações interiorizadas, vinculadas a um material preciso de manipulação e de experimentação (PIAGET, 1998).

Piaget e o ensino de ciências

Esse tópico abordará a análise de alguns dados da pesquisa. Constatou-se que dos 39 artigos que discutiam a relação entre Piaget e o ensino de Ciências, a grande maioria, ou seja, 23 artigos (59%) foram publicados em periódicos que pertenciam as duas áreas, “Educação e Ensino”.



Desses 23 artigos, 22 (56%) correspondiam a um único periódico, “Ciência e Educação”. Oito artigos pertenciam somente à área de “Ensino”, sendo 7 na “Revista Brasileira de Ensino de Física” e 1 na revista “Psicologia Escolar e Educacional” e os 8 artigos dos periódicos da área de “Educação” foram publicados em cinco periódicos (“Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas” - 3 artigos; “Educação Temática Digital” - 2; “Paideia” - 1; “Educação e Pesquisa” - 1; “Educar em Revista” - 1).

Publicações que apresentavam a relação entre teoria de Piaget e Ensino de Ciências se concentraram mais nos anos de 2009 e de 2011 com 4 artigos em cada ano. Não houve discussão dessa temática nos periódicos analisados nos anos de 1990, 1991, 1993, 1995 e 2001. Percebemos que há uma tendência de aumento da discussão da década de 1990 (6 artigos) a 2000 (19 artigos) e a 2010 (14 artigos). Embora na última década de 2010, apenas 14 artigos tenham sido publicados, só foram pesquisados 5 anos, o que indica que ainda poderá haver crescimento da discussão. Levantase a hipótese que a tendência ao aumento da pesquisa dessa temática pode ter ocorrido devido à inserção do autor na base de várias legislações educacionais oficiais do Brasil desde 1996, 1997, 1998 e 2000, como também com a ampliação do que se entende por construtivismo com suas derivações e diálogos de correntes e autores, onde Piaget está incluído.

O debate sobre a teoria de Piaget no Ensino de Ciências aconteceu mais na região Sudeste, no Estado de São Paulo, na USP, com 10 artigos, envolvendo parcerias com outras regiões ou não. A UNESP (7), a UERJ (4) e a UFMG (4), do Sudeste, também se destacaram no debate. Percebemos que os autores da região Sudeste fizeram parcerias principalmente com a região Sul, sendo esta a segunda região que mais discutiu a temática, no Paraná, representadas pela UEL e UEM, com dois artigos cada. A região que menos realizou essa discussão foi a Centro-Oeste, com somente 1 artigo, do Mato Grosso do Sul, publicado pela UFMS.

Em relação à abordagem, tipo e instrumento de pesquisa, observamos que a abordagem mais usada foi a qualitativa, aparecendo em 29 artigos (74,4% dos 39), e o tipo de pesquisa mais presente foi a pesquisa de campo, que apareceu em 18 artigos (46,15% dos 39). Em segundo lugar, aparece a pesquisa bibliográfica, com nove artigos, e, em terceiro lugar, a análise de conteúdo e o experimento, com cinco artigos cada. Observamos que tanto a pesquisa de campo como o experimento envolveram a inserção de conflitos, situações-problema e testes, ou seja, estratégias de ensino, aplicação de uma metodologia que objetivava a construção de conhecimentos. A pesquisa



bibliográfica já se preocupava com as bases do construtivismo, com teorias que pudessem embasar o ensino-aprendizagem, revelando as problemáticas dos debates dos teóricos.

As temáticas encontradas nos estudos foram: “Estratégias de ensino”, com 24 artigos, debatendo métodos para que o professor melhorasse o processo de ensino-aprendizagem usando estratégias, pré e pós-testes, atividades práticas, ferramentas didáticas e aulas experimentais; a temática “Bases teóricas”, com 9 artigos, debatiam diversos referenciais teóricos como a teoria piagetiana e os diferentes construtivismos como o humanista, o radical e o social, a teoria socio-histórica de Vigotski, a pedagogia libertadora de Paulo Freire, o pluralismo metodológico de Feyerabend e a teoria dialógica de Bakhtin. A temática “Concepções/representações de professores”, com 4 artigos, discutia a forma como os professores concebiam determinadas teorias ou como se percebiam como professores, como percebiam a Física, o construtivismo e as concepções epistemológicas incorporadas na prática de professores; e a temática “Formação de professores”, com 2 artigos, discutia a formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Ao relacionarmos a temática dos artigos com a etapa e a rede de ensino, entendemos que, mesmo não sendo possível identificar e não sendo nomeada a maior parte da rede de ensino nos artigos (59% dos 39), a temática mais debatida foi sobre as “Estratégias de ensino”, com 24 artigos, no Ensino Fundamental (12 artigos) e na rede pública (7 artigos). O segundo tema mais discutido foi “Bases Teóricas”, com nove artigos, no Ensino Superior (2 artigos). As “Concepções/representações de professores”, com quatro artigos, no Ensino Fundamental (2 artigos), no Ensino Médio (2 artigos) e na rede pública (3 artigos). Por fim, “Formação de professores”, com 2 artigos, no Ensino Superior (2 artigos) e na rede pública (1 artigo). Esses dados nos mostram que a discussão sobre Piaget e o Ensino de Ciências se dá mais no Ensino Fundamental e nas escolas públicas.

Percebemos uma ênfase na aplicação de ferramentas, metodologias na sala de aula, como a presença de vários referenciais teóricos que apareciam sozinhos ou nomeados de construtivismo com suas derivações, tendo ou não Piaget em sua base teórica principal. Há uma apropriação diversificada do construtivismo o que pode confirmar o que Mortimer (1996) afirma, que o construtivismo se tornou um rótulo para um grande número de visões diferentes que podem até ser inconsistentes.



A ênfase nas estratégias de ensino revela a preocupação com a aplicação da teoria, uma instrumentalização que recorta do todo da contribuição do Piaget apenas o que possa imediatamente ser aplicado. Segundo Horkheimer (2002), desse modo a teoria se transforma em meio para se chegar a um fim que é ser funcional e pragmático. Nesse sentido, se reduz a teoria de Piaget à coordenação de meios, esquecendo do todo da ideia de construtivismo e da dinâmica dos conceitos. Em processos assim, os conceitos se tornam esvaziados de seu conteúdo e é exercida uma razão formalizada. No entanto em Piaget, a experimentação, a ação, a atividade, são elementos particulares, que se relaciona ao todo, ao universal que aborda a gênese do conhecimento (HORKHEIMER, 2002).

Caminhando com as reflexões de Horkheimer (2002) percebe-se que quando Piaget é exercido dessa maneira, acontece uma simplificação do pensamento do próprio autor e do professor ou pesquisador, que exerce uma ideia, a razão como exercício de uma estratégia. Acontece um pragmatismo, em que as ideias e os conceitos são reduzidos a “um esquema ou plano de ação, e, portanto, a verdade não é nada mais do que o sucesso da ideia” (HORKHEIMER, 2002, p. 46). No pragmatismo, as “ideias são verdadeiras porque nossas expectativas se cumprem e nossas ações têm sucesso” (p. 47), havendo o estrangulamento do significado a um plano ou projeto.

Sua ambição é ser nada mais do que uma atividade prática, distinta da compreensão teórica, que, segundo os ensinamentos pragmatistas, ou é apenas um nome para acontecimentos metafísicos ou algo sem sentido. Uma doutrina que dissolve as categorias intelectuais – tais como verdade, significado ou concepções – em atitudes práticas não pode esperar ser entendida, no sentido intelectual da palavra (HORKHEIMER, 2002).

Nessa lógica, a razão do professor não se exerce com autonomia, apenas submete conceitos à verificação. A probabilidade, ou seja, os cálculos substituem a verdade e nela se transforma. Os pragmatistas têm orgulho de “pensar sobre tudo exatamente como tudo é pensado no laboratório, isto é, como uma questão de experimentação” (HORKHEIMER, 2002, p. 51). No culto pragmatista das ciências naturais, apenas uma experiência conta, o experimento científico. Nesse processo, o pensamento não se conserva senhor de si mesmo, mas se satisfaz em desempenhar o papel de metodologia vazia, apologética, ilusória ou de receita garantida (HORKHEIMER, 2002).

Considerações finais

A transposição das elaborações de Piaget, uma teoria densa, para um construtivismo plural, eclético, fragmentado ou reducionista, realiza a instrumentalização das ideias do autor.



Segundo Miranda (1994), essa é uma das características do que se chama genericamente de construtivismo pedagógico, onde a inteligência é entendida a partir dos preceitos da ciência positivista, e está mais apta a se adaptar às exigências do trabalho técnico da sociedade capitalista.

A atividade em Piaget, que se insere em uma discussão mais ampla, é revertida no primado da atividade em sala de aula, em princípio pedagógico, em uma noção adaptativa de inteligência para resolução de problemas que responde as demandas da sociedade capitalista ontem (modo produtivo taylorista-fordista) e hoje (modo produtivo flexível). Essa crítica não toma como base apenas o discurso de professores que se dizem construtivistas, mas que não aplicam metodologias construtivistas, indicando uma discrepância entre o falado e a prática que termina baseada no empirismo e em experiências externas, nem na prática que é reprodutora de experimentos piagetianos que se transformam em receitas e nem na crítica de uma prática em que os alunos apenas observam, mas no primado da aplicabilidade de Piaget que reduz a sua teoria e expressa a demanda do pragmatismo e da funcionalidade exigidos para a manutenção da sociedade atual.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, Antônio Carlos Jesus Zanni de. **Inteligência e o Ensino de Ciências**: um estudo fundamentado na epistemologia genética de Piaget. Tese. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), 1997. 10 v.
- _____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental - Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CHAKUR, C. Em defesa de Piaget: porque o Construtivismo é (quase) incompatível com a educação. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, Ano 1, Volume 1, pp. 29-38, 2014.
- CONSONI, J. B.; MELLO, R. R. de. Cadernos de Pesquisa: Psicologia e Educação no Ensino e Aprendizagem Escolar. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 44 n. 154 p. 1070-1092 out./dez. 2014.
- DELVAL, J. Hoje são todos Construtivistas. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (Orgs.) **Construtivismo e Prática Pedagógica**. Campinas: UNICAMP-FE-LPG, 2000, p.25-34.
- ESCOLA DA VIDA. Escola da vida: uma pioneira no ensino construtivista. Disponível em: <<http://www.escoladavila.com.br/a-escola/historia/>> Acessado em: 06.09.2017.
- FARIA, G. G. G. **Nova Escola**: um projeto político em andamento (1986-2000). Dissertação (Mestrado em Educação), UFG, Goiânia, 2002a.
- FARIA, G. G. G. **A Revista Nova Escola**: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000). In: 25 Reunião da ANPED - Educação: manifestos, lutas e utopias, Caxambu, 2002b.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

LIMA, A. E. S. O. **Escola Chave do Tamanho, uma escola piagetiana**. Disponível em <<http://beta-escoladepais.blogspot.com.br/2008/10/chave-do-tamanho-uma-escola-piagetiana.html>>. Acessado em: 06.09.2017.

MASSABNI, V. G. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia? **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, Vol 10, p. 104-114, 2007.

MASSABNI, V.G.; RAVAGNANI, M.C.A.N. Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18 n. 41, p. 469-484, 2008.

MIRANDA, M. G. de. O construtivismo como princípio explicativo na educação: a pretensão e o risco. In: **Anais do V ENDIPE**, Goiânia, V. 2, 1994.

_____. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MORAES, C. J. C. A apropriação da teoria de Jean Piaget no Ensino de Ciências. (Dissertação - Mestrado em Educação), UFG, Goiânia, 2017.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. Development and learning. In LAVATELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

_____. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. Autobiografia. In EVANS, R. **Jean Piaget: o homem e suas ideias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

_____. Observações psicológicas sobre o ensino elementar das ciências naturais. In: PIAGET, J. **Sobre pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SILVA, V. R. & RUMMLER, G. Longevidade e dispersão física de periódicos nacionais sobre pesquisa, ensino e educação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.6, n.2, p.1-16, 2005.



GT 05 - FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Caroline Nunes de Carvalho – FE/UFG
carolinenunesnc@gmail.com
Profª. Dra. Soraya Vieira Santos - FE/UFG
soraya_vieira@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho discute a problemática da educação integral e da escola de tempo integral por meio de uma pesquisa documental que analisou sete Projetos Político-Pedagógicos do ano de 2016 de escolas de ensino fundamental em tempo integral da Rede Estadual de Educação de Goiás no município de Goiânia. Pretendeu-se compreender de que forma os termos escola de tempo integral e educação integral foram apropriados pelos documentos, e buscou-se também discutir como a psicologia aparece nos PPP's desta rede. Para auxiliar o processo de análise foi criada uma planilha de dados que contemplava itens de identificação e de conteúdo. O estudo mostrou que de maneira geral os Projetos Políticos-Pedagógicos foram elaborados de forma inadequada, além disso, em várias partes dos documentos foi possível identificar ausência de revisão, de modo que se conclui que não houve planejamento na elaboração dos PPP's. Quanto à fundamentação teórica na psicologia, apenas um dentre os sete documentos apresenta uma concepção teórica explícita. Em relação aos termos escola de tempo integral e educação integral, verifica-se que estão entrelaçados na maioria dos PPP's, e geralmente um aparece para justificar o outro, havendo assim pouca compreensão do sentido dos termos e, ao mesmo tempo, a ideia de que a ampliação do tempo pode oferecer uma educação integral.

Palavras chave: Escolas de tempo integral; Educação Integral; Projetos Político-Pedagógicos; Rede Estadual de Educação de Goiás.

Segundo Coelho (2014) e Santos (2014) a temática da escola integral vem sendo bastante discutida em várias instâncias da sociedade atualmente e envolve a priori uma reflexão sobre o tempo de jornada escolar, mas não só isso, pois é preciso pensar também sobre a educação que esta escola em tempo integral oferece. Pensar sobre o tempo é também pensar sobre a qualidade deste tempo, sobre a educação que está sendo oferecida durante o período escolar, se é uma educação integral no sentido de pensar o sujeito que aprende em sua totalidade, ou se se trata apenas do aumento do tempo de permanência na escola como forma de acolhimento social.

Para discutir esta temática é importante buscar o que significam os termos escola de tempo integral e educação integral. Segundo o decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010: “[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.” (BRASIL, 2010). Esse entendimento está presente desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 no artigo 34, que faz



uma referência de que o ensino fundamental fosse progressivamente ministrado em tempo integral. (BRASIL, 1996).

Se a definição de escola integral se refere à permanência na escola por um mínimo de sete horas diárias, por outro lado a definição de educação integral é mais ampla. Para Libâneo (2014, p. 260), a Educação Integral

[...] está ligada ao direito de cada ser humano de desenvolver da forma mais completa possível todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence.

Segundo Coelho (2014, p. 200) a educação integral vista da concepção sócio histórica “[...] parte do pressuposto de que todo ser humano tem direito a uma educação completa, multidimensional – aquela que leva em conta os aspectos que o constituem como “ser” humano”. Assim, pode-se questionar se a educação integral só seria então possível em uma escola de tempo integral? Ou se mais tempo significa imediatamente mais aprendizagem? Ou, se uma escola de tempo integral é sempre melhor que uma escola em tempo parcial em termos de aprendizagem? Ou, por fim, a escola em tempo integral vem sendo implementada com vistas a uma melhor aprendizagem de seus alunos ou apenas serve como um lugar de acolhimento social?

É preciso refletir sobre o que significa ampliar este tempo de permanência pois, ao aumentar o tempo do aluno no ambiente escolar também é necessário repensar sobre a função que a escola terá pois ampliam-se suas responsabilidades.

Coelho (2014, p. 188) escreve que o contexto histórico soma ao tempo integral

[...] uma perspectiva de educação integral muitas vezes identificada como sinônimo desse tempo; outras vezes caracterizada como proteção social e nem sempre compreendida em sua dimensão mais ampla como formação humana, multidimensional [...].

Assim também como afirmam Limonta e Santos (2014), “[...] a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola necessariamente implica na reorganização dos conteúdos e atividades escolares, bem como dos processos de ensino e aprendizagem.”

Há um problema a ser enfrentado, portanto, quando a educação integral é tomada como sinônimo de tempo. É necessário questionar o fato de que o termo educação integral esteja muitas vezes diretamente relacionado com a ampliação da jornada escolar, uma vez que a educação integral pode inclusive ocorrer em escolas de tempo parcial.

Assim, ao ampliar o tempo de permanência é necessário pensar na qualidade deste tempo, sobre os conteúdos que serão construídos e sobre como serão construídos, pois é isso que



vai fazer com a escola integral possa se diferenciar de uma escola de tempo parcial, além do horário ampliado. Santos (2014, p. 68) neste mesmo sentido afirma:

Acrescentar somente mais tempo em uma estrutura improvisada e sem o devido planejamento pedagógico pode não ser tão significativo quanto se espera que a escola integral seja, ainda que a ampliação do tempo escolar se constitua, sem dúvida, um importante passo a ser dado pela educação pública brasileira.

Alguns autores ao discutirem sobre esta temática problematizam a concepção da escola como um lugar de acolhimento social. Nessa perspectiva, Libâneo (2014, p. 257) discute sobre o caráter assistencialista que a escola vem adquirindo, afirmando que existe uma “escola do conhecimento e aprendizagem para os ricos e, por outro lado, existe uma escola de acolhimento social para os pobres”. Essa questão é importante pois pode estar presente a ideia de que a escola é apenas um lugar de acolhimento, um lugar onde os pais deixam as crianças para poderem trabalhar e fazer os demais afazeres, enquanto que para os ricos, a escola pode ser vista como um lugar de aprendizagem.

O autor explica o que seria propriamente esta educação para os pobres, segundo ele:

[...] a educação “para todos” é uma estratégia de disponibilizar aos pobres ou em situação de vulnerabilidade e risco social na escola (crianças, jovens, adultos) um mínimo de habilidades e condições para o trabalho e determinados valores e atitudes que possibilitem se integrar econômica e socialmente na sociedade. Essas condições supostamente asseguram também que os indivíduos sejam responsabilizados pelos seus atos, pois há certa incompetência individual das pessoas pobres. (LIBÂNEO, 2014, p. 282).

Libâneo argumenta que esta visão é equivocada, pois enquanto as pessoas pobres teriam acesso apenas aos insumos básicos na escola, a escola dos ricos teria como objetivo ampliar os conhecimentos e habilidades dos alunos, o que acaba perpetuando a exclusão social e a situação de exploração dos pobres pelos ricos. Ainda que a escola não possa sozinha redimir os problemas sociais, certamente ela poderia contribuir com o enfrentamento destes problemas e não colaborar com a permanência e agravamento da divisão social.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a escola de tempo integral é ampla e merece cuidado, pois, como dito acima, ainda que o aumento do tempo seja importante, isolado de outros fatores pode não garantir a melhora da qualidade da educação e, ainda, pode perpetuar a situação de exclusão em que estão os alunos das escolas públicas. Libâneo (2014), Póvoa e Rosa (2014), Coelho (2014) e Santos (2014), dentre outros autores, problematizam essa importante questão e, assim, indicam como é importante refletir sobre a temática.

Desse modo, o presente projeto buscou discutir como a escola de ensino fundamental em tempo integral da Rede Estadual de Educação de Goiás no município de Goiânia concebe a ideia



de escola integral e de educação integral, investigando inclusive se a escola tem ciência desta distinção e de seu papel como instituição em que os alunos possuem uma jornada escolar ampliada. Esta discussão foi realizada por meio de uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) das escolas, isto é, por meio de uma pesquisa documental conforme Oliveira (2007).

O projeto político- pedagógico se constitui num importante documento, pois busca de certa maneira uma forma de organizar o trabalho pedagógico escolar, assim como expressa Veiga (1998). Nessa perspectiva, compreendendo a importância e função deste documento, a presente pesquisa coletou sete PPP's de um total de 24 escolas da rede estadual de educação de Goiás que atenderam ensino fundamental em tempo integral no ano de 2016⁸⁴ e iniciou a análise por meio de uma planilha⁸⁵. Para garantir a não identificação das escolas no momento da exposição dos resultados, foi criado um código que consiste na sigla da Rede Estadual de Educação e um número de 1 a 24. (Ex. REE-1, se referindo a uma escola)⁸⁶.

Dentre os sete PPP's analisados, três indicam que as escolas iniciaram o funcionamento em tempo integral no ano de 2013, dois no ano de 2014 e dois não apresentam essa informação. Mas esse dado é relevante, pois mostra que a experiência de ampliação do tempo escolar nas escolas de ensino fundamental da REE é recente, em média as escolas estão funcionando em tempo integral a pouco mais de cinco anos. Quanto ao tempo total da jornada escolar nas escolas, os PPP's nos permitem averiguar que em quatro escolas a jornada escolar em 2016 era de 10 horas diárias, em duas as crianças ficavam por oito horas diárias e em uma a permanência era de 09:30 horas diárias. Chama a atenção, portanto, a ausência de um projeto em comum na rede estadual, ficando a critério de cada instituição a definição quanto ao tempo de permanência dos estudantes na escola.

Observando a forma dos documentos, constata-se também uma discrepância e uma ausência de padrões, pois os PPP's possuem formatos distintos. Em relação ao número de páginas, por exemplo, a amostra apresenta PPP's com um mínimo de 38 páginas até o máximo de 79.

Concepção de escola integral e de educação integral:

⁸⁴ Todas as 24 escolas foram contatadas, mas apenas sete disponibilizaram os PPP's para a pesquisa.

⁸⁵ Esta planilha apresenta itens de identificação (Regional; Ano; Início do funcionamento da escola em tempo integral; Público atendido no ano do PPP; Número de alunos atendidos no ano do PPP; Jornada escolar no ano do PPP; Número de páginas do PPP; Sumário; Anexos; Bibliografia) e itens de conteúdo (Concepção de Escola integral; Concepção de Educação Integral; Concepção de Desenvolvimento/Infância; Fundamentação Teórica na Psicologia e Fundamentação Teórica em outras áreas do conhecimento).

⁸⁶ Para também garantir a não identificação das escolas, os nomes das instituições não constam nas Referências ao final deste texto.



A análise revelou que nos sete documentos as concepções de escola integral e educação integral estão explicitadas. Nos documentos REE-3 e REE-12 esta concepção de escola integral está atrelada à legislação educacional e nos outros cinco aparece relacionada à ideia de educação integral, isto é, nota-se que não há uma distinção de conceitos assim como os teóricos dizem haver. Diferentemente disto, a escola entende que a ampliação do tempo pode propiciar também uma ampliação de saberes, ou seja, o tempo está neste caso relacionado com a aprendizagem.

Ao tratar da escola integral, ocorre também a referência à legislação educacional, como por exemplo o PPP REE-12 em que se afirma que a escola aderiu à ampliação do turno:

[...] através da educação integral, pois a mesma está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral do cidadão. (REE-12, 2016, p. 9-10).

Com uma concepção um pouco distinta dos outros documentos, o PPP REE-24 afirma que a escola de tempo integral exige uma proposta diferenciada uma vez que seu funcionamento não está condicionado simplesmente ao aumento do tempo de permanência do estudante na escola, mas à perspectiva de que esse aumento signifique uma ampliação de saberes, de novas oportunidades de aprendizagens, de novos horizontes a todos que dela participam. Assim, esta escola apresenta uma preocupação com relação à proposta de tempo ampliado, ela entende que o tempo por si só não é capaz de oferecer uma educação integral, mas que este tempo necessita de uma organização diferente para propiciar uma ampliação de saberes.

A concepção de educação integral aparece relacionada a uma ideia de homem integral, completo em todas as suas dimensões, um cidadão crítico, reflexivo e preparado para a vida. Sujeitos conscientes de seus direitos e deveres articulados com os valores humanos e de cultura e paz.

No item “Apresentação” o PPP REE-20 afirma que a construção do documento ocorreu

[...] a partir da perspectiva de uma educação integrada, visando oportunizar que a aprendizagem e a forma de difusão do conhecimento venham de encontro a suprir as necessidades e interesses de todos os envolvidos, garantindo uma educação contínua, não limitada apenas à sala de aula, mas que possa ter a oportunidade de explorar e usufruir de maneira mais significativa o espaço e diversidades que a [...] instituição oferece. (REE-20, 2016, p.4-5)



O PPP da escola REE-3 tende para uma concepção diferente da que se discutiu acima, pois a escola afirma:

O ensino integral precisa ser entendido não só como equalização inestimável de oportunidades de vida e melhoria de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes, mas também como solução para os problemas de saúde, segurança, renda, lazer, esporte, cultura e emprego. Proporciona melhores condições de vida para todos a partir da escola. A criança nesse conjunto de ações desenvolve-se com harmonia, devolve à família novas oportunidades no mercado de trabalho e estabelece notável economia de gastos em casa durante sua jornada ininterrupta na escola. (REE-3, 2016, p.10).

Chama atenção esta ideia, pois em certa medida remete à crítica de Libâneo (2014) ao se referir ao caráter assistencialista da escola que para os pobres é baseada em proteção social e no mínimo de aprendizagem, sendo ela necessária apenas para continuar mantendo os conhecimentos adquiridos e quase nunca para ir além daquilo que esta classe social teria condições de ir por si mesma. Assim é possível apreender uma concepção de educação integral voltada para atender às necessidades mínimas de manutenção da sociedade.

Os PPP's das escolas REE-11 REE-12, REE-19 e REE-24 apresentam no item metodologia exatamente a mesma ideia relativa à educação integral. Afirmam que a metodologia é “trabalhar o aluno integralmente, a fim de contribuir para formar o cidadão consciente, participativo, capaz de dizer não ao consumo, à prostituição, às drogas, à exploração e, ainda, buscando o equilíbrio do ser humano”.

De maneira geral nota-se uma certa convergência entres as concepções, pois está bastante presente a ideia de que a ampliação do tempo pode oferecer uma educação integral. Assim, fica explícito que as concepções estão diretamente ligadas, e em apenas dois documentos ocorre uma diferenciação entre escola integral e educação integral.

Concepção de desenvolvimento / infância e fundamentação teórica na psicologia.

Quanto à concepção de desenvolvimento/infância não há clareza em nenhum dos documentos analisados, o que aparece é uma concepção de escola integral juntamente com uma fundamentação teórica na psicologia, pois se fala muito sobre a formação de um cidadão crítico e consciente, preparado para a vida, um cidadão mais humanizado e que exercita a sua cidadania. Um exemplo dessa concepção está presente nos PPP's das escolas REE-11, REE-19, REE-20 e REE-24.

O PPP da escola REE-24 no item apresentação afirma: “[...] a escola tem como foco o aluno dando oportunidade de se tornar um cidadão crítico e consciente, capaz de entender e compreender as mudanças no mundo atual e globalizado”. (REE-24, 2016, p. 5) Nota-se que a escola se preocupa com um desenvolvimento mais humano, nos modos de agir e se portar diante da



sociedade e não há propriamente uma concepção de desenvolvimento no sentido estrito. Assim, em geral, não há clareza quanto à concepção de desenvolvimento e infância, entretanto, é possível notar certa preocupação que remete à ideia de desenvolvimento e aprendizagem.

Já a fundamentação teórica na Psicologia não está claramente explicitada em seis PPP's, isto é, não ocorrem referências a teorias psicológicas. Entretanto, tem-se uma ideia que remete ao conhecimento de psicologia, pois ocorrem referências sobre a importância da interação com o outro e sobre o homem como um ser sociável num processo de construção de sua história e cultura.

O PPP da escola REE-20 apresenta uma noção que remete à fundamentação na psicologia, assim descreve no item “Ensino e Aprendizagem”:

Temos como visão maior, atuar por meio da integração, socialização, pois almejamos construir experiência que satisfaçam os interesses dos alunos e exigências da sociedade num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estrutura cognitiva do indivíduo, estrutura do objeto, e estrutura do ambiente.(REE-20, 2016, p. 26)

A referência aos interesses dos alunos e à interação cognitiva do indivíduo remete a uma noção de psicologia, pois traz informações a respeito de como a escola concebe a constituição do sujeito a partir da relação entre a estrutura cognitiva, a estrutura do objeto e a estrutura do ambiente. Ainda que não seja citado explicitamente nenhum conceito específico ou teoria psicológica.

O PPP da escola REE-24 é o único que explicita a concepção de psicologia pautada em uma teoria específica, isto é, a teoria de Vigotski. Isto está explícito quando no item “Metodologia” a escola indica que “[...] caberá ao educador atuar na zona de desenvolvimento proximal, contribuindo para que o educando supere os desafios propostos, avançando sempre.”

Esta referência explícita à teoria de Vigotski é, entretanto, mais adiante esquecida, pois apesar de este autor ser citado, o documento no item “Ensino e Aprendizagem” afirma:

Os conteúdos de ensino nem sempre são estabelecidos em função de experiência que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Os processos mentais e habilidades cognitivas são menos valorizados do que os conteúdos organizados e, racionalmente sendo mais importante o processo de aquisição do saber propriamente dito. (REE-24, 2016, p. 18).

Nota-se que o documento não esclarece a visão de desenvolvimento e da aprendizagem da criança, visto que a afirmação acima em que a escola diz que os conteúdos de ensino não são pensados em função dos desafios cognitivos e da experiência do sujeito, contraria a visão vigotskiana que evidencia a importância principalmente da experiência do sujeito através dos seus desafios cognitivos e em suas interações sociais.



Considerações Finais:

Ao longo da leitura e análise dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de ensino fundamental em tempo integral da REE de Goiás é possível perceber que estes documentos possuem sucessivas repetições e paradoxos que podem indicar que a elaboração se deu sem a participação da comunidade escolar, mas fundamentalmente para garantir a entrega “formal” do PPP. Nota-se isso a partir da semelhança nas ideias que se apresentam e em trechos que aparecem em sua maioria até com os mesmos autores e com as mesmas citações. Isto é, os documentos apresentam partes iguais, parágrafos copiados, que não expressam, portanto, uma construção coletiva do texto.

Na concepção de escola integral, percebe-se uma inclinação de concepções voltadas às leis que direcionam a escola em tempo integral e a uma ideia de que a ampliação do tempo oferece uma educação integral. Ao analisar também a concepção de educação integral nota-se que a ideia é semelhante à da escola integral, ou seja, que a ampliação do tempo proporciona educação integral. A concepção de educação integral é definida por essas escolas como sendo uma educação capaz de proporcionar ao aluno um desenvolvimento de suas capacidades e tornar o cidadão preparado para a vida e para o mercado de trabalho.

Percebe-se uma ausência quanto à concepção de desenvolvimento/infância e à fundamentação teórica na psicologia. Apenas um PPP cita um autor da psicologia, isto é, Vigotski, enquanto nos outros não há uma concepção claramente explicitada, o que ocorre é uma noção que precisa ser mais bem compreendida, com o uso dos termos “estrutura do objeto”, “estrutura do ambiente” e “estrutura cognitiva”, juntamente com os termos “interação” e “integração com o outro”.

Ao ler e analisar os PPP’s, conclui-se que há muita semelhança de ideias e repetições principalmente a respeito de autores que estão presentes nas referências, mas que não aparecem ao longo do projeto. Esta repetição nos permite inferir que alguns projetos podem ser cópias de outros, já que há partes exatamente iguais (inclusive erros gramaticais e de formatação são repetidos) o que contraria o que deveria ser um PPP, que segundo Veiga (1998, p. 1):

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O PPP deve ser um documento que contém as premissas sobre as quais a escola fundamenta seu trabalho, assim como deve conter as ações, os planos que a comunidade escolar tem para o futuro da escola. Em outras palavras,



entende-se que o PPP não pode servir apenas para cumprir uma determinação do governo ou da Secretaria de Educação, fazendo com que os documentos se tornem cópias uns dos outros, conforme encontramos na análise realizada.

Nessa perspectiva, é preciso chamar atenção para a necessidade de um projeto comum que indique uma concepção de infância e que discuta as questões fundamentais em torno da ampliação do tempo escolar na rede estadual de ensino. Muito mais do que a ausência de teorias psicológicas, o que fica claro é a ausência de uma compreensão da criança como sujeito de direitos, que pensa, que age e que aprende como criança.

Assim sendo, é preciso problematizar a forma como estes documentos são elaborados e são utilizados nas escolas, além de aprofundar o estudo sobre o tema, sobretudo após esta análise, que indica que os PPP's não foram suficientes e claros o bastante para responder aos questionamentos a respeito das concepções de cada escola. Entretanto, os documentos foram bastante indicativos quanto às possibilidades de interpretação da necessidade de um projeto comum em torno da ampliação do tempo escolar na rede estadual. É urgente e necessário que esta questão seja debatida.

Referências Bibliográficas:

- BRASIL. Decreto-lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, Dispõe sobre o programa mais educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 de jan. 2010;
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.
- LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia, CEGRAF, 2014.
- LIMONTA, S. V; SANTOS, L. S. L. Escola de tempo integral: mais tempo para aprendizagem e para o desenvolvimento. In: *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia, CEGRAF, 2014.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.
- SANTOS, Soraya Vieira. O imprevisto na escola de tempo integral: contribuições ao debate. In: *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia, CEGRAF, 2014.
- VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998.

GT 05 - FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE MODERNA: A LIMINARIDADE ENTRE “INFORMAR E FORMAR”

Dayanna Pereira dos Santos - UFG
dayannagyn@hotmail.com

Resumo

As alterações ocorridas na organização estrutural da sociedade moderna promoveram transformações significativas no âmbito da juventude. Com base nessa premissa, este artigo pretende refletir sobre o conceito de juventude levando em consideração a existência de um proeminente processo de mudança nas instâncias socializadoras tradicionais. Para tanto, buscou-se, num primeiro momento, agregar elementos teórico-conceituais para discutir e estabelecer uma compreensão das relações existentes entre as diferentes concepções acerca do conceito de juventude: geracional e classista. E, a partir daí, propor reflexões sobre a produção de signos, sentidos e significados acerca dos processos de formação do jovem. Trata-se, portanto, de uma reflexão sobre a composição da concepção de juventude e suas relações dialeticamente relacionadas ao trabalho e a educação. Logo, considera-se que a educação em sentido amplo não se limita a informar, para, além disso, busca ampliar e qualificar os itinerários culturais e humanos da sociedade e dos sujeitos.

Palavras-chave: juventude; educação; formação; trabalho; sociedade moderna.

Introdução

Em concordância com os pressupostos teóricos de Abhamo (1994), adota-se para este estudo a compreensão de que o conceito de juventude não se dá num enquadramento normativo inflexível, pois sua significação se revela de forma complexa e instigante, com contornos plurais. Esse entendimento se justifica pelo fato de a juventude se constituir conforme as especificidades e experiências estabelecidas a partir dos contextos vivenciados pelos jovens. Em outros termos, a constituição da juventude é cingida pela heterogeneidade social e cultural que perpassa sua trajetória histórica. Ela é dotada de conteúdos e significados mutáveis socialmente e promovidos no transcorrer do tempo. Embora o presente trabalho reconheça a juventude como categoria socialmente estabelecida, dotada de dimensão simbólica, cabe salientar que isso não significa a supressão de outras dimensões relevantes às análises de juventude, tais como os elementos materiais, históricos e políticos inerentes à produção social.

Sob esse prisma, este texto tem o propósito de pensar a temática “juventude, trabalho e educação” e alguns aspectos conceituais considerados relevantes por estudiosos da área. O tema suscita questões instigadoras, entre as quais se destacam as relações que colocam em cena os impasses do jovem frente sua formação na sociedade moderna e as influências promovidas pela lógica do capital no processo de constituição subjetiva do sujeito. Complementares a essas questões,



emerge outra importante demanda de reflexão que diz respeito ao modo como a juventude se articula numa realidade por si só marcada pelas desigualdades sociais. Tais implicações provocam a necessidade de se investigar também as formas como o jovem se relaciona com o trabalho e as instâncias educacionais. Eis o caminho a ser trilhado para que se possa refletir sobre o fato de o jovem possuir uma estrutura subjetiva e cultural não linear que contempla tramas produtoras de diferentes imagens e representações na sociedade moderna.

Juventudes: perspectiva geracional e classista

A realidade do mundo moderno coloca em evidência a existência de novos personagens, de novos fatos históricos que instigam o pensamento e ressignifica as alternativas de reflexão sobre a juventude. É um universo em transformação. Ciente disso, Novaes (2006), em seus estudos sobre a juventude, expõe que a heterogeneidade do “ser jovem” nas sociedades modernas incide na compreensão das múltiplas dimensões desse fenômeno. Tal fato ocorre porque as definições sobre “o que é ser jovem? e até quando (o sujeito) pode ser considerado jovem? têm se modificado no tempo e são sempre diferentes nas diversas culturas e espaços sociais” (p. 105). A juventude, nessa ótica, é uma categoria historicamente e culturalmente construída. Assim, o desenvolvimento da noção de juventude na sociedade moderna recebe influências das elaborações de diversas áreas do conhecimento: psicologia, sociologia, educação e outras. As condições de existência da juventude são examinadas por esses campos do saber a partir da análise de arquétipos culturais da sociedade, das transformações nas relações de produção e trabalho, nos processos de reprodução e classificação de riquezas.

No campo da sociologia da juventude, José Machado Pais (1990) desenvolve duas correntes teóricas para tratar do tema em questão: a corrente geracional e a classista. A primeira centra-se em pensar a juventude como um coletivo que se materializa em uma fase específica da vida. A segunda propõe estudar a juventude enquanto produto das desigualdades de classe social. Essa corrente aborda a juventude segundo o pressuposto da heterogeneidade dos fluxos individuais, fixados pela estratificação social.

Segundo Abramo (1997) fortemente influenciado pela sociologia funcionalista a corrente geracional adota o período da infância à maturidade como categoria de análise temporal específica da transição no circuito de vida. Nesse ponto, a juventude pode comparecer para o pensamento e para a ação social como “problema”, objeto de falha, impropriedade no processo de integração social. Num aspecto mais abrangente, esse “problema” se configura como uma questão



de risco para o próprio seguimento social, a ponto de incidir sobre a ótica do "problema social". Dessa maneira, a juventude é entendida como símbolo de uma ameaça à continuidade social: um prenúncio para si própria e para a sociedade. Por esse motivo, as rupturas, os conflitos e as crises geracionais, traduzidas ou não em tensão ou confronto, integram o período da maturação à idade adulta.

A corrente classista, em oposição à geracional, compreende a questão juvenil como um conjunto social articulado pelas relações de classe e composto por jovens de situações e ou meios sociais diferentes. Logo, influenciada pela teoria marxista, a corrente classista procura compreender a realidade a partir dos conflitos de classe, das transformações econômicas, políticas, sociais, científicas, entre outras. Tais transformações engendram um novo modo de pensar, de produzir e de conviver entre as pessoas. Nesse cenário, considera-se que a realidade do mercado de trabalho e de emprego, além de instituir padrões, estabelece a continuidade ou descontinuidade de classes.

Pensando na diferenciação estabelecida entre as duas correntes teóricas em questão,

Pais comenta:

[...] enquanto para a corrente geracional a reprodução se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações, para a corrente classista, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução das classes sociais. Por esta razão, os trabalhos desenvolvidos na linha desta corrente são, em geral, críticos ao conceito mais vulgar de juventude _ isto é, quando aparece associada a uma fase da vida. (PAIS, 1990, p.44)

Segundo os adeptos da corrente classista, a transição dos jovens para a vida adulta encontra-se regulada por disparidades sociais tanto no plano da divisão do trabalho, quanto no plano da qualidade social. Nessa perspectiva, entende-se que a transição dos jovens para a vida adulta passa pelo viés das desigualdades sociais, relacionadas principalmente às condições de classe. De acordo com esse entendimento, não é possível agrupar homogeneamente a juventude sob o mesmo julgamento, pois “mesmo entendida como categoria, acabaria por ser dominada por ‘relações de classe’” (PAIS, 1990, p.44). Sob essa ótica, as culturas juvenis e as culturas de classe resultam de relações adversas.

Por essa via de compreensão a noção de juventude não é mera condição biológica, pois abrange uma dimensão social e simbólica. É necessário analisar a juventude tendo como pressuposto os variados campos sociais nos quais os jovens se localizam e circulam. Nessa perspectiva, é possível dizer que os acontecimentos vivenciados pelos jovens são plurais e não permitem padronização, nem abordagem única. Considera-se, pois que a juventude é,



concomitantemente, uma condição social e um modo de representação, instituída pelo contexto social e pelo tempo histórico. O que não impede a compreensão da juventude como unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião etc (FRIGOTTO, 2004).

Entende-se, portanto, que as correntes teóricas: geracional e classista, dedicadas ao estudo sobre a juventude, apresentam elementos convergentes e divergentes. Basicamente, essas duas correntes procuram estabelecer possíveis avanços no campo do conhecimento sobre a juventude. Por se tratar de uma construção histórica, a juventude não pode ser compreendida com uma definição genérica e homogênea, pois ela se modifica conforme a realidade e as desigualdades sociais.

Juventude e trabalho na sociedade moderna: perspectivas e desafios

Uma das singularidades de nossa época diz respeito ao contraste existente entre a veemência de certas questões da sociedade e a estreiteza de seus fundamentos primordiais. Isso também acontece sobre as discussões acerca da juventude e suas relações. Pensada sob a ótica da sociedade moderna, a juventude consiste num exercício de reflexão cuja questão essencial está em representar essa fase da vida como uma categoria histórica e contraditória. As contradições, além de se apresentarem sob o ponto de vista objetivo e subjetivo, perpassam a experiência cotidiana realçando as relações culturais, econômicas, políticas e sociais. Dessa forma, a juventude não se restringe apenas aos fenômenos biológico e psicológico, ela está profundamente marcada pela vida social. Nesse caso, a constituição do jovem sofre os efeitos de sua relação com o outro e com as significações operantes no mundo. O jovem, nesse contexto, pertence a uma sociedade aberta e em constante mudança, predominando as relações de poder e dominação. Segundo Canesin (2002)

A dinâmica intrínseca do momento histórico atual tem suscitado um permanente processo de ressignificação das condições objetivas e subjetivas da vida cotidiana do homem, materializando-se em novas formas diferenciadas de sociabilidade, que permeiam as relações nas diversas dimensões sociais, situação que demanda uma análise criteriosa acerca das condições próprias da constituição do ser. (CANESIN, 2002, p.296)

A partir desse entendimento, é possível aferir que as novas transformações ocorridas na sociedade moderna: crescimento populacional, aumento das concentrações nos grandes centros urbanos, a ampliação da pobreza e o distanciamento das classes sociais, tornam a juventude cada vez mais vulnerável às relações de status e poder. Nessa sociedade cujo modelo econômico visa à lucratividade e superestima a competição, a juventude constitui-se mediante traços de ambivalência os quais delineiam suas experiências. Os sujeitos estão reelaborando diversos conceitos construídos durante a modernidade. Para Berman,



Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos tudo o que sabemos tudo o que somos. (BERMAN, 2010, p.24)

Conforme exposto, as experiências constitutivas da modernidade são assinaladas pela perene contradição de viver em sociedade. O homem moderno experimenta a ambiguidade de constantes transições e frequentes sucessões operantes no meio social, cultural e político. Ele lida com a promessa de transformação e o pavor da aniquilação. Habita um ambiente polarizado e radicalmente contraditório. O campo da modernidade é instável, incerto e inseguro, nele todos vivem os efeitos produzidos pelo desconhecido. Na modernidade, o que é antigo e tradicional não desperta interesse, mas a inovação sim, pois ela é necessária para dominar o mercado. Não há mais padrões permanentes e, com isso, “tudo que é sólido desmancha no ar”, para usar o termo de Marx e Berman. A colocação dos autores envolve a ideia de que todos os princípios antigos que persistiram por diferentes gerações, no tempo moderno desintegram-se em benefício do ganho monetário.

Nesse caso, a realidade moderna impõe o desafio de viver situações de transitoriedade e fugacidade, apresenta a aventura de “ser” num mundo onde os acontecimentos surgem como um ciclo ininterrupto de construção e destruição. Um turbilhão permanente de integração e desintegração, alimentado

por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; [...]No século XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se "modernização". (BERMAN, 2010, p.25- grifos do autor)

Nesse modelo de sociedade, a divisão de classes impera. Há uma minoria que domina e age em benefício próprio, afetando a condição de vida da maioria. Isto significa que a sociedade dividida em classes tem como fundamento tanto a exploração quanto o abuso do poder. Conforme exposto no *Manifesto Comunista* de Marx e Engels (1848/2009), a crescente divisão do trabalho é uma das marcas das sociedades modernas. A divisão do trabalho acontece no processo de desenvolvimento das sociedades, instituindo relações de poder e modos de racionar as atividades. Para os autores, as classes sociais passam a existir a partir da divisão social do trabalho, fracionando a sociedade em grupos de detentores (empregadores) e grupos de não detentores dos meios de produção (trabalhadores), dando origem a classe dominante e a classe dominada. Essa formação, atributo da sociedade capitalista, apregoa as desigualdades nas quais se baseiam as classes sociais.



A juventude, nesse contexto, vive um processo intenso e veloz de transformações. Estas, ao atingirem as diferentes dimensões da vida humana, causam alterações nas configurações do trabalho – elemento clássico de formação e socialização dos jovens. Tais transformações intervêm na constituição de ser jovem, processo que se efetiva a partir das condições objetivamente estabelecidas nas sociedades contemporâneas. Em meio a intensas alterações socioeconômicas, políticas e culturais que caracterizaram a período industrial capitalista do século XIX, o conceito de juventude revela uma dimensão social até então não observada no território ocidental. O jovem torna-se uma questão de caráter social, de responsabilidade do Estado, não sendo mais objeto de interesse apenas dos segmentos privados e das instituições religiosas.

Com efeito, nesse padrão de sociedade, a relação do jovem com o trabalho não pode ser compreendida apenas como uma operação técnica de produção e enriquecimento dos detentores do capital. Para além dessa compreensão, ela também se configura como uma articulação cultural e política pela qual o jovem se integra na sociedade, nas redes de sociabilidade. Isso desde que o trabalho seja tomado como instância, por excelência, de inserção social que atua de forma contundente para as produções de subjetividade.

O curso da história revela que o trabalho ocupa significativa parte da existência dos homens, influenciando sua forma de viver, causando modos de pensamento, sentimento e ação, favorecendo assim formação da identidade dos jovens. A influência do trabalho na constituição do jovem se dá mediante a interpretação acerca do lugar social que assume, do arcabouço cultural construído ao longo de sua trajetória e da existência de características políticas, culturais e econômicas comuns ou não ao seu meio social. Esse processo é dinâmico e decorre dos sentidos vinculados ao contexto social no qual o jovem está inserido e das atividades que ele desenvolve. Logo, o trabalho assume importante papel na construção de projetos de vida dos trabalhadores, incluindo nesse grupo os jovens.

Todavia, cabe destacar que as diversas transformações que vêm incidindo no mundo do trabalho – como o crescimento do desemprego, a diminuição do emprego estável e assalariado, a precarização e novas formas de trabalho flexível–afetam os homens, sobretudo, os jovens em suas diferentes classes. Com a racionalização própria da indústria capitalista, a sociedade moderna tende a suprimir os atributos qualitativos do trabalhador pela via da fragmentação do processo em intervenções parciais, impondo-se uma ruptura entre o elemento que produz e o resultado do trabalho. Nesse contexto, apresenta-se, no âmbito da consciência, a coisificação, a reificação do



sujeito. Essas ações são responsáveis por infundir ao psiquismo a força de um ato irrefletido e calcado no imediatismo individualista.

Sob essa lógica, o trabalho, elemento fundante na constituição do jovem e de demais membros da sociedade, delinea-se, portanto, como mercadoria, cujo intento é a geração de lucro. Descaracterizado de sua essência, ele passa a representar a precariedade e a flexibilidade das relações na sociedade capitalista. De tal modo, a flexibilidade pressupõe a modelagem dos trabalhadores, e isso representa não somente uma adaptação automática às distintas tarefas, mas também, e especialmente, uma constante adaptação subjetiva.

Juventude, educação e formação: tecendo sentidos acerca do papel da escola

Segundo Kehl (2004), a modernidade tem-se caracterizado pelas relações de produção e de consumo, permeando as interações sociais principalmente entre os jovens. As relações instituídas entre a juventude e o trabalho promovem o surgimento de uma nova produção da subjetividade. Essa nova produção se desenvolve em função da organização do cotidiano pela mídia e o modo como a experiência dos jovens vem se transformando na sociedade de consumo. Assim, os jovens transformam suas relações intersubjetivas a partir das influências que a mídia e a cultura do consumo exercem sobre os sujeitos sociais.

Nesse contexto, a mídia e o consumo não se constituem somente como expressões de troca mercantil, mas também como sistemas complexos de comunicação e de poder. A linguagem desses meios é perpassada por valores e ideologias, na qual preceituam signos sociais e subjetivos, adequados à promoção e integração/exclusão de grupos, assim como o reconhecimento/rejeição de indivíduos. Configuram como aparelhos de “produção” e de “modelação” da subjetividade na sociedade moderna. De modo específico, o consumo articulado à juventude configura-se como um atraente e perigoso signo identitário ao atrelar desejo e objeto de consumo. Isso porque, a partir do capitalismo, as imagens veiculadas pela mídia ativam o deslumbramento e incitam processos de homogeneização e atenuação dos laços sociais, tais como: o progressivo protagonismo do mercado.

Com efeito, Fischer (2005) alerta que a mídia no contexto atual comparece como exímio veículo de manipulação de massa via transmissão de informações. Ela reordena os espaços e os tempos no mundo moderno e difunde valores, modos de vida e preceitos de conduta agregados aos bens de consumo. Assim, a mídia acaba por instituir e fortalecer o desenvolvimento de gerações que tendem a valorizar cada vez mais a exacerbação do individualismo. Em contrapartida, a incessante



busca pela satisfação, não permite a reflexão, o que induz a uma clivagem do sujeito e uma perda de parâmetros.

Nesse campo de representações sociais, o jovem vem sendo tratado como alvo focal da mídia e suas informações, um interessante e fecundo nicho de mercado. Geralmente a juventude é levada pelas ações midiáticas a acreditar na utopia de que o progresso, a racionalidade, a tecnologia irão sanar todas as dificuldades da humanidade, a ponto de permitir-lhe o alcance da tão especulada felicidade. Essa fantasiosa denominação esclarecida afeta os arcabouços da sociedade e, por conseguinte, expande seus ecos nas mais diversas instâncias socializadoras.

Com efeito, o jovem passa a ser análogo ao coletivo e perdendo, assim, sua individualidade. Em consequência disso, o jovem pode também perder a habilidade de pensar criticamente e de atuar com autonomia, de ser fraterno e valorar o próximo. Assim, ele é induzido a seguir os preceitos basilares da ‘nova’ cultura mundial, quais sejam: o hedonismo, o narcisismo, o conformismo e o consumismo. De modo, que o produto do trabalho perde seu brilhantismo, sua originalidade, sua especificidade de valor e de uso.

Diante dessa realidade, Mészáros (2006) considera ser necessário resgatar a menção de autonomia, outrora reprimida pela adaptação aos novos modos de produção vinculados aos interesses do mercado. Para tanto, o autor defende a ideia de que é preciso superar a lógica do capital, o que não significa exclusivamente a sua negação, mas sim a constituição de uma lógica capaz de sustentar a si própria. Trata-se, portanto, da tentativa de se ultrapassar a lógica desumanizadora do capital, cujas bases de sustentação são o individualismo, o lucro e a competição. Conforme essa nova visão, o trabalho passa a ser compreendido como atividade adequada para fazer com que o jovem entenda os meios disponíveis para elaborar, desenvolver e realizar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias.

Nessa perspectiva, apesar da educação formal se constituir apenas como parte da totalidade social, ela pode contribuir para a constituição de um pensamento emancipador que rejeite a internalização e a subordinação dos princípios mercantis por meio da mediação (de primeira ordem), categoria essencial para a relação entre ensino e aprendizagem e para o processo de luta em favor da transformação da sociedade capitalista. Logo, o objetivo primordial da educação é o de elaborar, desenvolver e realizar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias. Portanto, informa para formar. Uma educação empenhada na construção de uma sociedade que prime pelo ser humano e não apenas pela sua atividade de trabalho.



Segundo Mészáros (2006), as práticas educacionais precisam criar condições para que os sujeitos possam realizar funções redefinidas por eles próprios, enquanto sujeitos ativos, permitindo, assim “um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo equitativo, para determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade” (p.78). Trata-se, pois de ir além da atividade prática no sentido estritamente utilitário e pejorativo do homem prático.

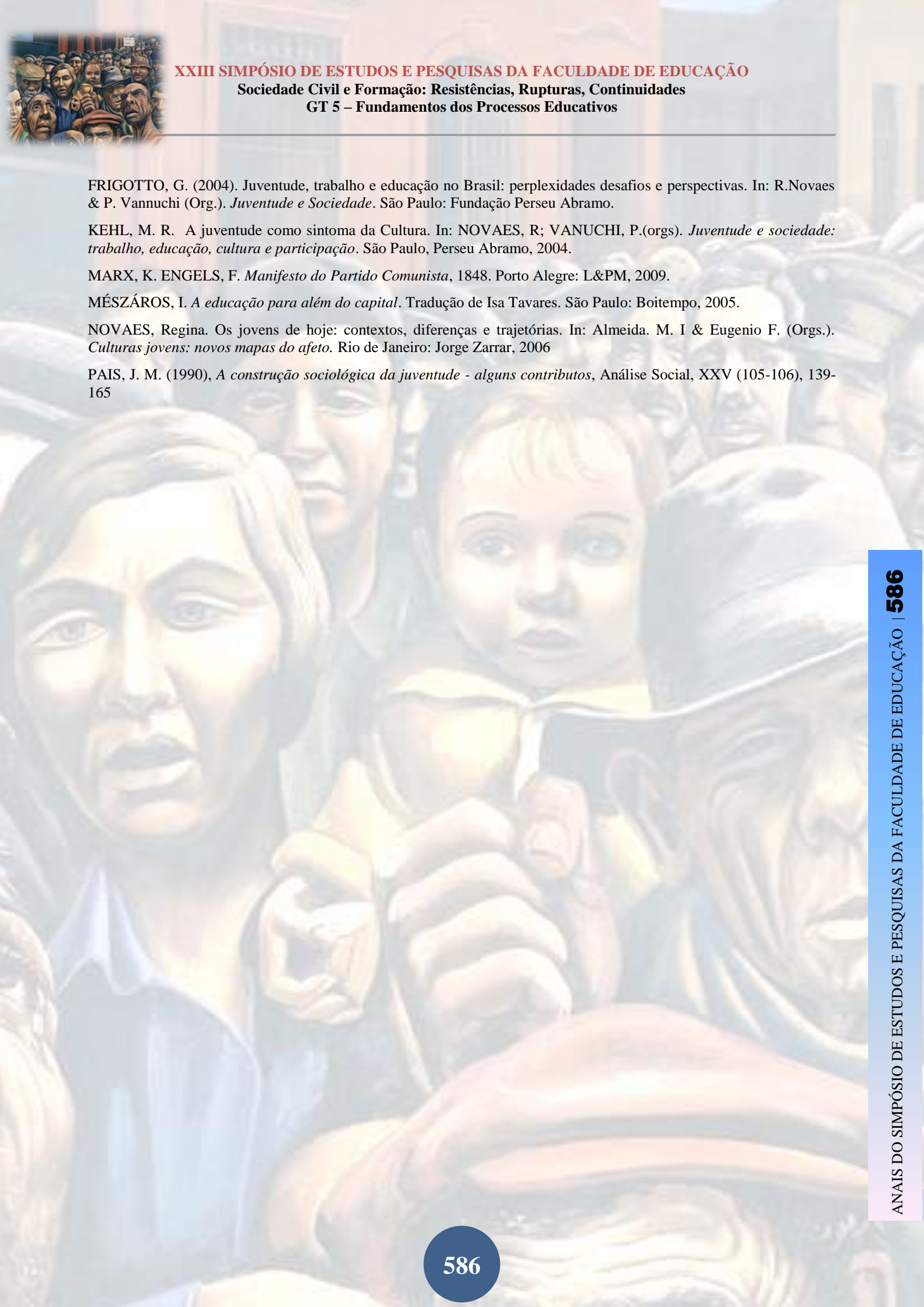
Considerações finais

Com base nos estudos mencionados nesse trabalho, é possível aferir que as transformações geradas pelo modo de produção e divisão do trabalho ressoam na vida dos jovens e nas instâncias sociais, causando com isso alterações em seu modo de gozar a juventude. Via análise dos desdobramentos dessa problemática, nota-se que o jovem na sociedade moderna capitalista, defensora da satisfação imediata, tem sido incentivado direta e indiretamente a se comportar de forma submissa e alienada à sua própria criação. Isto é, o jovem, manipulado pela necessidade do gozo que se resvala no consumo, torna-se cada vez mais submisso às relações de poder.

Diante dessa realidade, percebe-se o quanto é necessário, mesmo no limite de uma sociedade dividida em classes, pensar e agir contra os modelos de formação e trabalho precarizado, fragmentado e alienante. Ora, o verdadeiro sentido da educação, não é o negócio, e sim criação. Logo, seu papel como propulsor de conhecimento incide em afastar o sujeito do individualismo produzido pelo capital, que delinea as relações de competição orientadas atualmente pelo sistema capitalista. Para Mészáros (2006), a questão é, pois buscar modos de se ultrapassar a lógica desumanizadora do capital, que tem como bases de sustentação o individualismo, o lucro e a competição, para arquitetar a sociedade tendo como ponto nuclear o ser humano. Com efeito, vale ressaltar que a discussões apresentada não busca esgotar o assunto, mas sim fomentar o desdobramento de outras leituras e elaborações acerca da relação traçada entre o jovem, o trabalho e a educação.

Referências bibliográficas

- ABRAMO, Helena Wendel, (1994). *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: ANPOCS/Scritta.
- _____, Helena Wendel (1997). *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, ANPED. São Paulo, n05, p.25-36.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das letras, 1987.
- CANESIN, M.T.G. *Juventude, educação e campo simbólico*. Revista brasileira de estudos da população, v.19, nº02, jul./dez.2002
- FISCHER, R. M. B. *Mídia, juventude e Educação: modos de construir o outro na cultura*. Arquivos analíticos de políticas educativas, v. 16, n. 2, 2008.



FRIGOTTO, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades desafios e perspectivas. In: R.Novaes & P. Vannuchi (Org.). *Juventude e Sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da Cultura. In: NOVAES, R; VANUCHI, P.(orgs). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo, Perseu Abramo, 2004.

MARX, K. ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*, 1848. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: Almeida. M. I & Eugenio F. (Orgs.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zarrar, 2006

PAIS, J. M. (1990), *A construção sociológica da juventude - alguns contributos*, *Análise Social*, XXV (105-106), 139-165



GT 5: FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Juliane do Couto – FE/UFG
jullye14@hotmail.com
Profª. Drª: Soraya Vieira Santos - FE/UFG
soraya_vieira@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho discute a educação integral e a escola de tempo integral por meio dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais de tempo integral que atenderam o Ensino Fundamental no ano de 2016 em Goiânia-GO. Pretendeu-se compreender de que forma os termos escola de tempo integral e educação integral foram apropriados pelos documentos e identificar as relações de aproximação e de distanciamento entre estas ideias, além de discutir a presença da psicologia como fundamento teórico nos PPP's. Para tanto, realizou-se um estudo documental tendo como instrumento de análise uma planilha que apresenta itens de identificação e de conteúdo de cada PPP. O estudo encontra-se em andamento e até o presente momento foram analisados sete de um total de 18 PPP's coletados. De maneira geral verifica-se que os Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais são documentos bem elaborados, a análise indica que as escolas estão refletindo nos documentos sobre a noção de escola de tempo integral e de educação integral, uma vez que destacam a importância do redimensionamento do tempo e dos espaços escolares a fim de haver uma articulação entre as dimensões instrutiva e formativa. Quanto à fundamentação teórica na psicologia os sete documentos apresentam uma concepção explícita, mais propriamente relacionada à psicologia sócio-histórica de Vigotski, sendo que também a concepção de infância e desenvolvimento explicitada nos PPP's está vinculada a esta perspectiva teórica.

Palavras-chave: Escolas de tempo integral; Educação Integral; Projetos Político-Pedagógicos; Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Segundo Santos (2014), dentre estudiosos da área da escola em tempo integral é possível encontrar críticas às formas como a escola de tempo integral acaba por ofertar a ampliação do tempo aos alunos, isto é, de maneira precária e improvisada, mas é raro encontrar quaisquer instâncias que se posicionem de forma contrária à ampliação do tempo na escola. Ainda de acordo com Santos (2014) essa ampliação do tempo escolar é importante, pois pode aumentar a possibilidade do aparato pedagógico que poderá ser oferecido aos alunos, além de ser um lugar que ofertará segurança e tranquilidade para os pais e cuidadores, já que estas crianças são em sua maioria advindas de famílias que vivem do trabalho. Ademais, a autora reitera que por meio da escola integral há uma indicação da possibilidade de “ingresso em atividades que, de outra forma, os alunos não poderiam ter acesso, particularmente no que se refere às diferentes modalidades de artes, línguas estrangeiras, informática, esporte e outros”. (SANTOS, 2014, p. 49).

Miranda (2005), por sua vez, ressalta que a concepção e a organização do espaço e do tempo escolar da rede pública têm passado por modificações, sendo que a função primeira da escola, que era relacionada ao princípio do conhecimento, ou seja, à aquisição do conhecimento e à



instrução dos alunos, vêm ocupando um lugar secundário e, assim, dando lugar ao princípio da socialidade. Nessa mesma esteira encontram-se estudos como os de Barra (2014, p.138), que problematizam a especificidade escolar, uma vez que “a instituição escola é atravessada por práticas socializadoras”, mas que são “pensadas e pretendidas como educativas.” Assim, como Miranda (2005) ao discutir sobre o princípio da socialidade no âmbito escolar, Barra (2014) afirma que papel da instituição escolar vem sendo atrelada à função socializadora, assim sendo “destituída do monopólio de sua principal matéria”. (BARRA, 2014, p. 138).

Para Libâneo (2014) a defesa da escola integral surge com a promessa de redenção da educação em função da ampliação do tempo, assim os alunos ganhariam mais tempo para a sua formação. Por outro lado, o autor argumenta que os governos ao colocarem as escolas como instrumentos de suas políticas prejudicam as camadas mais pobres da sociedade, uma vez que as políticas sociais “deveriam ser planejadas e geridas por outros órgãos do sistema público, não o sistema de ensino.” (LIBÂNEO, 2014, p. 258). Sendo assim, ao delegarem à escola uma função que ultrapassa a questão pedagógica, como no caso de uma “missão social”, os governos acabam por exigir algo que a escola não tem condições de oferecer. A análise de Libâneo (2014) mostra que depositar na escola de tempo integral a solução dos problemas educacionais, e até mesmo sociais, pode ser um imenso equívoco e representar perdas irreparáveis. (LIBÂNEO, 2014, p. 285-286).

O estudo de Valadares (2014, p. 31), por sua vez, mostra que:

[...] a ampliação do tempo escolar constitui uma alternativa importante para a formação de um cidadão global, ao propiciar-lhe uma maior gama de condições para o desenvolvimento diversificado, extracurricular ou oficina, contemplando as múltiplas dimensões do sujeito atual.

Logo, para propiciar a formação das múltiplas dimensões ao sujeito, pressupõe que a estrutura física escolar seja redimensionada a fim de garantir uma educação integral conforme prevista na legislação. Para a autora, a escola integral “[...] pressupõe estrutura física, financeira e humana que viabilize as condições objetivas necessárias para a ampliação do tempo da criança e do jovem nas Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTIs) com qualidade social necessária para funcionamento”. (VALADARES, 2014, p. 45). Entretanto, a autora constata que a realidade das escolas é diferente, isto é, não apresentam a estrutura adequada para o funcionamento em tempo integral.

Verifica-se, assim, como a temática da escola de tempo integral e da educação integral é relevante e atual. Nesse sentido, dentre as várias possibilidades de estudo e discussão, o presente trabalho optou por um estudo documental, conforme Oliveira (2007) e Minayo (2008) tendo como



fonte de dados os Projetos Político-Pedagógicos das escolas que funcionam em tempo integral. Este documento é importante, pois é o PPP que apresenta quais são os objetivos e as finalidades da unidade escolar, e qual o percurso que a instituição percorrerá para alcançá-los. Assim, o projeto Político-Pedagógico da escola deverá ser construído a partir dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério, tendo como fundamento uma constante reflexão acerca de seu cotidiano, conforme Veiga (1995).

Dentre as 22 escolas que funcionaram em tempo integral no ano de 2016 de um total de 172 escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), foram coletados 18 PPP's⁸⁷ dentre os quais sete foram analisados⁸⁸. A análise foi feita com auxílio de uma planilha⁸⁹ e foi elaborado um código para representar as escolas de maneira a não identificar os nomes na análise, consistindo na sigla da Rede Municipal de Educação e um número de 1 a 22. (Ex. RME-01, se referindo a uma escola)⁹⁰.

Por meio dos Projetos Político- Pedagógicos (PPP's) analisados constatou-se que as escolas implantaram o tempo integral entre os anos de 2006 e 2013. Chama atenção a disparidade quanto à forma dos documentos, o que se mostra, por exemplo, no número de páginas, que varia de 32 a 174. Sobre o número de alunos atendidos no ano de 2016, apenas três escolas informaram este dado no PPP, sendo: RME-16 que atendeu 49 alunos; RME-08 que atendeu 156 alunos e RME-13 que atendeu em média 222 alunos. Quanto ao público atendido no ano de 2016, constatou-se que as sete escolas atenderam os Ciclos I e II.

Em relação ao tempo de permanência dos alunos na escola, verificou-se em todos os PPP's a informação de que a jornada escolar tem duração de 9 horas diárias. Esta questão é importante, pois indica que a rede municipal de educação de Goiânia possui um projeto organizado para a atuação das escolas em tempo integral e todas as instituições seguem as instruções da Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência que

⁸⁷Todas as 22 escolas foram contatadas, entretanto, somente 18 disponibilizaram os PPP's para a pesquisa.

⁸⁸A pesquisa encontra-se em andamento com a continuidade da análise dos demais PPP's coletados.

⁸⁹Esta planilha apresenta itens de identificação (Regional; Ano; Início do funcionamento da escola em tempo integral; Público atendido no ano do PPP; Número de alunos atendidos no ano do PPP; Jornada escolar no ano do PPP; Número de páginas do PPP; Sumário; Anexos; Bibliografia) e itens de conteúdo (Concepção de Escola integral; Concepção de Educação Integral; Concepção de Desenvolvimento/Infância; Fundamentação Teórica na Psicologia e Fundamentação Teórica em outras áreas do conhecimento).

⁹⁰Para também garantir a não identificação das escolas, os nomes das instituições não constam nas Referências ao final deste texto.



pretende garantir a aprendizagem de todos os educandos por meio de uma educação pública baseada na formação integral e emancipadora. (GOIÂNIA, 2016).

Concepção de escola integral e de educação integral:

Dentre os sete documentos analisados, seis PPP's explicitaram claramente uma *concepção de escola de tempo integral*, indicando que a escola precisa refletir mais sobre a escola de tempo integral, bem como sobre a educação integrada, a fim de ampliar as oportunidades e situações que valorizem a formação humana na sua globalidade. Nestes documentos, há o argumento de que a escola, além de refletir sobre o seu papel deve também investir em uma proposta democrática que busque contemplar habilidades e a difusão de valores para se viver em sociedade. Nesse sentido, destacam a importância do tempo e dos espaços escolares serem redimensionados para que haja articulação entre as dimensões instrutiva e formativa. Assim, estes PPP's apresentam a ideia de que é fundamental que a escola promova o desenvolvimento do sujeito multidimensional, abarcando as dimensões cognitivas, estéticas, éticas, físicas e sociais.

Sobre o espaço escolar, o documento da RME-18 evidenciou claramente que não possui espaço físico adequado para exercer a sua função de tempo integral com qualidade, pois a falta de estrutura compromete o seu funcionamento escolar, assim como a qualidade do processo ensino- aprendizagem. Ressalta-se a necessidade de ter “biblioteca, ambiente informatizado, secretaria, despensa, sala de professores, almoxarifado, cozinha e banheiros adequados, quadra/pátio coberto”. (RME-18, 2016, p.7).

O PPP da RME-13 (2016, p. 5), por sua vez, esclarece a importância da elaboração e da execução do PPP, e afirma que todos os funcionários da escola devem participar, “desde o servidor que atende o portão, a equipe de apoio que cuida da limpeza e manutenção, da equipe que atende a cozinha, enfim todos pela educação, começando dentro do espaço escolar”.

Sobre o componente curricular, de forma genérica os documentos apresentam a preocupação a respeito da formação do professor em função de desenvolverem propostas interdisciplinares tanto para o Ciclo I quanto para o Ciclo II. A escola RME-13 (2016, p. 21), por exemplo, aborda que o trabalho docente deve acontecer de “forma reflexiva, instigadora, lúdica, com uma variação nas metodologias e foco na formação de valores, através de movimento e exposição por meio de atitudes, que são observadas e acompanhadas pelos professores”.

O PPP da escola RME-16 é o único dentre os documentos analisados que não explicitou claramente o seu entendimento acerca da noção de escola de tempo integral, embora seja



perceptível a preocupação da escola em propiciar uma formação humana. Nesse sentido, o documento ressalta que a escola deve:

[...] oferecer condições e recurso para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais [...] construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (RME-16, 2016, p. 15-16).

O documento esclarece que a escola tem que refletir sobre a sua organização curricular, e afirma que a sua ação propicia a intervenção no processo de formação do homem na sociedade atual.

A *concepção de educação integral* foi explicitada em seis documentos nos quais observou-se que as escolas entendem a educação integral relacionada à formação humana em sua globalidade. Entende-se que é preciso considerar o educando como um ser humano multidimensional e por meio do espaço pedagógico é preciso propiciar o processo de formação integral. Nesse sentido, a RME-13 (2016, p. 5) declara: “esta unidade de ensino visa proporcionar educação integrada, que valorize a formação humana na sua globalidade, considerando o educando nas suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, dentre outras”. Ainda reitera que o contexto da escola em tempo integral e a educação integrada estão sendo construídos visando à ampliação das “oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, possibilitando diálogo entre as disciplinas e seus diferentes conhecimentos, as experiências sociais dos educandos e a cultura como um todo”. (RME-13, 2016, p. 5).

A escola demonstra, portanto, compreender que a educação integral é muito mais abrangente que a própria escola integral, pois o simples aumento do tempo de permanência dos alunos na escola não garante uma ampla formação, uma vez que é preciso pensar em metodologias diversificadas e inovadoras.

É notável que em seis documentos ocorre uma preocupação acerca das práticas pedagógicas com intenção de articulação entre a dimensão instrutiva e a dimensão formativa do aluno. De modo que os componentes curriculares se efetuem interdisciplinarmente propiciando o desenvolvimento global.

Diante disso a escola RME-14 afirma que:

[...] uma das preocupações é estruturar um trabalho baseado na proposta sócio-histórica-cultural [...] trabalho coeso e coerente entre os professores sobre uma alfabetização que



pretenda resultados compatíveis com os objetivos de formação de um homem consciente e crítico de seu contexto e protagonista de sua história. (RME-14, 2016, p. 16).

A RME-19 por sua vez, afirma que reivindicações foram feitas à Secretaria Municipal de Educação (SME) a respeito de algumas obras para que o espaço físico se tornasse “satisfatório para legitimar e concretizar as ações de uma Educação Integral e Integrada”. A escola destaca que promover uma educação integral não é uma tarefa fácil e simples, assim, sabe-se que “o processo de transformação e implantação de um novo modelo na educação não se encerra num ano e nem tem pontos de chegada pré-determinados”. (RME-19, 2016, p. 46-47).

O documento referente à RME-15 foi o único dentre os PPP’s analisados que não explicitou claramente a sua percepção acerca do conceito de educação integral. Embora tenha evidenciado a sua noção de escola de tempo integral, em que afirmou que a escola está redefinindo a sua proposta de trabalho e a sua estrutura na intenção de assegurar aos educandos o acesso aos estudos e a permanência na escola, de forma a propiciar-lhes “aprendizagens contínuas tanto em conceitos como em ações”. (2016, p. 19-20). Em suma, a escola reflete sobre o papel do professor acerca do processo ensino-aprendizagem, assim como sobre a estrutura física indicando que para propiciar uma educação integral é necessário não somente refletir sobre o papel do professor, mas também sobre a estrutura física escolar, dentre outros fatores que são primordiais para a efetivação de uma educação integral.

Concepção de desenvolvimento e infância e fundamentação teórica na psicologia:

Uma *concepção de desenvolvimento e infância* foi explicitada nos sete documentos analisados. De forma geral, pode-se afirmar que as escolas demonstraram estar refletindo sobre o desenvolvimento da criança, pois os PPP’s indicam a necessidade de respeitar as fases de desenvolvimento, uma vez que o educando deverá ser compreendido em uma perspectiva integral sendo valorizado em seus aspectos afetivo, psicológico, motor e cognitivo.

A escola RME-15, por exemplo, ressalta que seu principal foco é o educando e, por isso, a escola precisa “organizar os tempos, os espaços e os processos de ensinar e aprender, a partir dos sujeitos e não dos conteúdos, como na organização tradicional”. (RME-15, 2016, p. 17). Assim, a escola indica que o seu papel frente à infância é “[...] valorizar este período, promovendo vivências que possibilitem à criança vivê-lo da melhor forma possível [...]”. (RME-15, 2016, p. 26).

Os documentos das escolas RME-08, RME-15 e RME-14 abordam os estudos de Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991) ao se referirem às fases de desenvolvimento humano e afirmam que, conforme estes pesquisadores, a pré-adolescência é a fase de transição entre a infância



e a adolescência. Nesse sentido, os documentos RME-14 (2016, p. 10) e RME-15 (2016, p. 26-27) citam que: “[...] a elaboração do pensamento concreto, iniciado na infância, funciona como base cognitiva para a abstração de conceitos a serem construídos”. O PPP da RME-08 (2016, p. 24) afirma, por sua vez, que o momento de transição entre a infância e adolescência é “uma fase, socialmente definida, de construção de valores que precisam ser discutidos em parceria com a família-escola-sociedade”.

Os PPP’s referentes às escolas RME-08, RME-13, RME14, RME-15 e RME-16, ao tratarem da concepção de desenvolvimento e infância acabam por abordar a concepção sociointeracionista de Vigotski. A escola RME-13 afirma que a “aprendizagem humana é social e cultural” e, é por meio da interação que é estabelecida “com seu meio que o ser humano se apropria dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais”. (RME-13, 2016, p. 16). A escola RME-16 promove uma reflexão sobre os seus objetivos indicando que o principal é promover aprendizagem humana, e considera que “[...] o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem [...]”. (RME-16, 2016, p. 17).

O PPP da escola RME-14 (2016, p. 10) destaca as brincadeiras e os jogos ao indicar que a criança deve ser vista como “um indivíduo que pensa, interage e modifica o mundo de um jeito próprio” e, por isso, a organização curricular reserva “tempo para brincadeiras”, pois o “[...] o brincar envolve múltiplas aprendizagens”. O PPP RME-08 (2016, p. 63) evidencia que “a brincadeira fornece ampla estrutura básica para a mudança da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atividade em relação ao real”. Por sua vez, o PPP RME-15 (2016, p. 34) fundamentado nos estudos de Vigotski, ressalta que: “[...] o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ações pelas crianças [...]”.

Essa preocupação com o jogo e com o brincar mostra como os PPP’s analisados enfatizam uma concepção de infância e desenvolvimento vinculada à perspectiva sócio-histórica de Vigotski. Nos sete PPP’s analisados esta *fundamentação teórica na psicologia* foi claramente explicitada. Entretanto, o PPP RME-19 se diferencia dos demais, pois nele a fundamentação foi abordada somente no item Anexos para justificar as ementas das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História. Dentre os sete PPP’s que se fundamentam na



psicologia de Vigotski, dois referem-se também à psicologia de Piaget, ainda que superficialmente, e um cita Wallon também de maneira superficial.

Em seis PPP's as fases do desenvolvimento humano foram mencionadas e de forma geral aparece a ideia de que a escola deve preocupar-se com uma compreensão de cada fase da criança. Nesse sentido, a escola RME-14 admite ser necessário “[...] favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola [...]”.

(RME14, 2016, p. 9).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi uma das abordagens teóricas mais explicitadas nos documentos, tendo sido encontrado em cinco PPP's, sendo: RME-08, RME-13, RME-14, RME-16 e RME-18. De acordo com a escola RME-18 é fundamental que o educador tenha conhecimento do nível de apreensão de seu alunado, para assim propor desafios que serão compatíveis com os diversos níveis e para que estes desafios não comprometam o desenvolvimento potencial dos educandos.

Considerações Finais:

O trabalho encontra-se em andamento e, até o momento, foram analisados sete documentos de um total de 18. Conforme a análise pode-se concluir que os documentos analisados são consistentes em sua estruturação, pois possuem uma apresentação que denota elaboração conjunta, refletida e revisada. Embora chame atenção certa disparidade, havendo os que apresentam um texto mais bem construído e aqueles que são mais sintéticos e, também, os que não contêm alguns itens de identificação.

Em geral, a análise mostra que as escolas, na construção do PPP, estão refletindo sobre a sua função primeira que, segundo Miranda (2005) é relacionada ao princípio do conhecimento. Isto é, as escolas questionam suas possibilidades quanto à aquisição de sua função mais nova, qual seja, a jornada escolar ampliada. Verifica-se uma preocupação nos documentos quanto a ser uma escola de tempo integral em que o tempo é ampliado para 9 horas diárias. As escolas indicam que o espaço físico da instituição, bem como o tempo e o trabalho pedagógico, precisam ser redimensionados para o objetivo que se propõe que é o desenvolvimento do sujeito multidimensional contemplando as dimensões cognitivas, estéticas, éticas, físicas e sócias e, assim, caracterizando a educação integral.

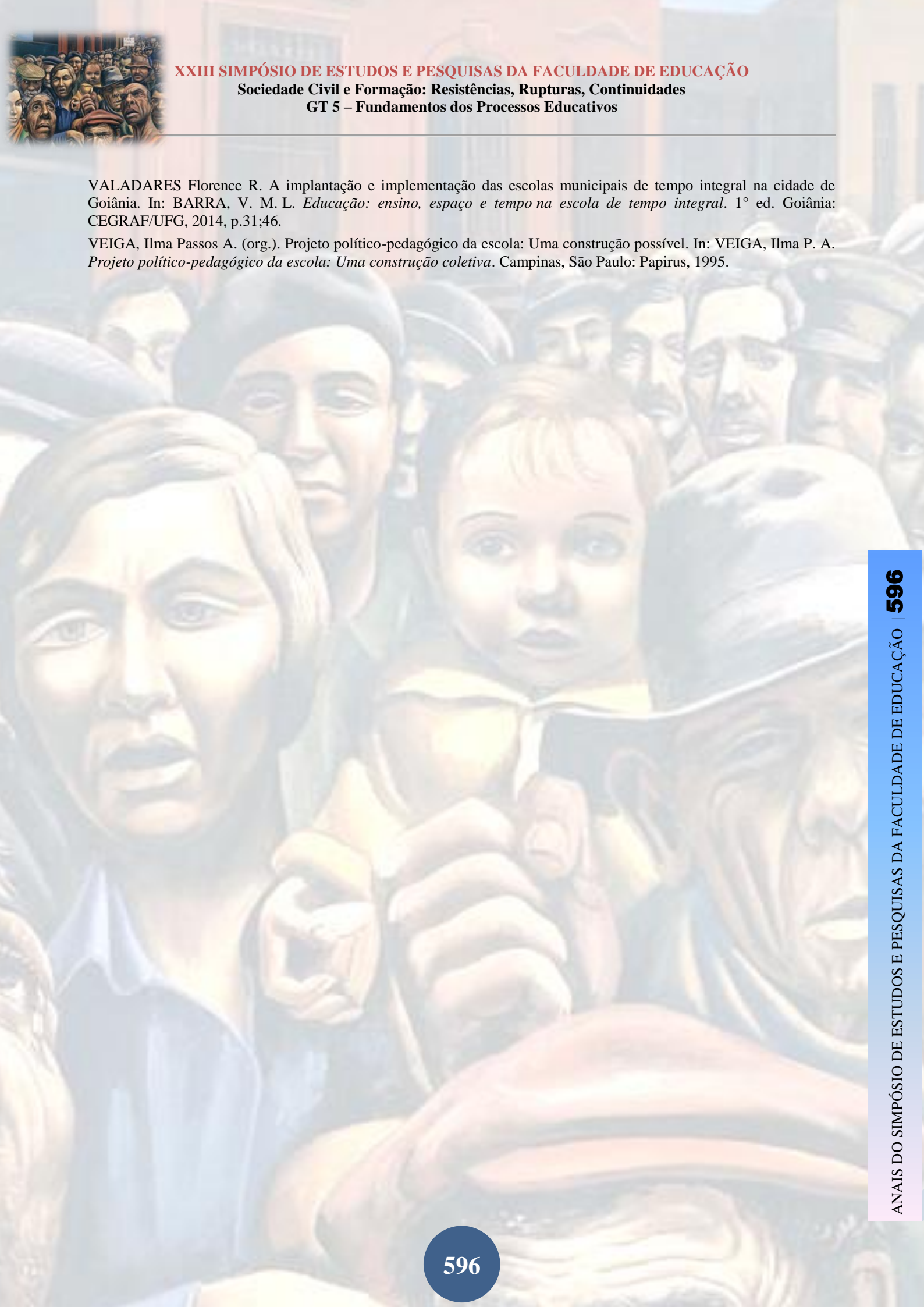


Pode-se afirmar que as escolas estão problematizando a noção de escola de tempo integral e a concepção de educação integral. Há documentos que não explicitam claramente um ou outro item, entretanto, nota-se que estes itens são evidenciados implicitamente nos PPP's, de maneira que estes documentos apresentam preocupações e/ou reflexões das instituições acerca do assunto. Entretanto, pode-se afirmar que a noção de escola integral e a concepção de educação integral se confundem em alguns momentos. Nesse sentido, estes PPP's demonstram o esforço que as escolas estão fazendo para compreender-se como escola de tempo integral, bem como para vislumbrar uma formação integral, pois em todos os documentos encontra-se também, por exemplo, indicações acerca da necessidade de formação continuada dos professores.

Observou-se que os PPP's analisados compreendem a especificidade da infância, pois evidenciam a reflexão sobre o desenvolvimento da criança ao indicarem a necessidade de respeitar cada fase desse processo, uma vez que o educando deve ser compreendido em uma perspectiva integral. Notou-se também, como dito acima, que os sete documentos analisados fundamentam-se na psicologia de Vigotski, havendo indicação dos conceitos do autor como norteadores do trabalho pedagógico. Isso demonstra a consonância do trabalho das instituições com o próprio projeto de formação que existe na rede municipal, uma vez que na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2016), que se fundamenta na psicologia histórico-cultural, a infância é compreendida como um período de mudanças significativas na interação social. E isto resulta, sobretudo, na compreensão da infância como momento fundamental de formação do sujeito, momento que deve ser respeitado e compreendido em si mesmo e não com vistas à inserção da criança no mundo adulto.

Referências bibliográficas:

- BARRA Valdeniza M. L. Tempo e espaço na escola de tempo integral de Goiânia: traços de um projeto educacional contemporâneo. In: BARRA, V. M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1º ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p.138.
- GOIÂNIA. Proposta Político-Pedagógica Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2016.
- LIBÂNIO, José C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino- aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1º ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p.273.
- MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Ano 1, n.1, julho.2009.
- MIRANDA, Marília G. de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.26, p.639-651, maio/ago.2005.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.
- SANTOS Soraya V.O improvisado na escola de tempo integral: contribuição ao debate. In: BARRA, Valdeniza M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1º ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p.49.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 5 – Fundamentos dos Processos Educativos

VALADARES Florence R. A implantação e implementação das escolas municipais de tempo integral na cidade de Goiânia. In: BARRA, V. M. L. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. 1º ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p.31;46.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. In: VEIGA, Ilma P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva*. Campinas, São Paulo: Papius, 1995.



GT 5 - FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS JOVENS CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA PEQUENA CIDADE DO SUL DO ESTADO DE GOIÁS

Rafael Gomes Pinheiro – IFG- Goiano
rafaelpinheirogomes@gmail.com

Resumo

De natureza qualitativa, a temática central deste estudo se voltou para a compreensão da relação entre juventude e escolarização. Para o seu desenvolvimento, procedeu-se com observações, questionário e produção de texto junto a trinta e três jovens concluintes do ensino médio. Buscou-se compreender os sentidos expressos por jovens de uma pequena cidade do interior de Goiás sobre seu processo de escolarização, tomando como pressuposto que condições históricas, sociais e econômicas, entre outras, podem interferir nos sentidos atribuídos à juventude e à sua relação com as instâncias sociais como a escola. A escolha por uma cidade de pequeno porte, distante de grandes centros urbanos se deu tendo em vista pesquisas sobre juventude que apontam a necessidade de se estudar os jovens dessas jovens, a fim de não se incorrer em uma determinação equivocada e totalitária da juventude brasileira, haja vista que grande parte dos estudos sobre essa temática são realizados em capitais e regiões metropolitanas. A cidade escolhida foi Água Limpa, situada no sul do estado de Goiás, com uma população de 2013 habitantes (contabilizados no censo demográfico de 2010). Os procedimentos empíricos foram realizados no Colégio Estadual Bernardino Guimarães, o único colégio com ensino médio existente no município. O contexto de vida desses jovens se mostrou *rurbano*, apresentando uma dinâmica social entre o urbano e rural que não os limitava à sua localidade, ao contrário, os jovens se mostraram conectados ao mundo ao seu redor por meio das diferentes mídias comunicativas. Em relação à sua escolarização, ao falarem das escolas que frequentaram, evidenciaram a escola como um espaço de sociabilidade, apontaram às dificuldades enfrentadas para concluir o ensino médio e indicaram a escolarização como uma condição para ascensão social.

Palavras-chave: juventude, ensino médio, pequena cidade, rurbano.

Introdução

Este estudo é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa desenvolvida durante o mestrado acadêmico em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A relação constitutiva entre juventude e escolarização foi a temática orientadora deste estudo. Para o seu desenvolvimento, buscou-se apreender os nexos existentes entre os elementos que compõem a realidade observada, com o intuito de compreender com profundidade o processo de escolarização segundo os jovens concluintes do ensino médio que participaram voluntariamente. Para tanto, buscou-se conhecer o ponto de vista dos jovens em relação ao seu processo de escolarização e compreendê-los em meio a condições sociais e históricas particulares em que estão imbricados. Não obstante, estudos de Oliveira (1998) e Ludke e André (1986) orientaram este trabalho no sentido de se intentar um entendimento para além das aparências, elaborando uma análise que interprete o contexto, que se aprofunde na realidade de forma mais completa possível, realizada a partir de variadas fontes de informação.



A juventude, nas últimas décadas, no Brasil, tem se mostrado uma temática que tem recebido atenção de estudiosos que se dedicam a apreender e compreendê-la. Para tanto, pesquisadores como Leão, Dayrell e Reis (2011), Peregrino (2009), Sposito (2009) e Abramovay (2001) investigam os processos de mudança nas relações entre os jovens e as instituições que tradicionalmente são responsáveis por sua socialização, entre elas a escola. Em seus estudos, esses autores, se interessam por compreender e discutir, diferentes experiências que caracterizam a relação entre a juventude e a instituição escolar, definidas a partir das condições de vida do jovem e do seu processo de escolarização. Esses estudos, realizados por diferentes concepções teórico-metodológicas, têm buscado compreender essa temática em relação ao conjunto de determinações que produzem a vida da juventude, como a situação socioeconômica e cultural dos jovens, sua moradia, suas relações familiares, suas trajetórias escolares, sua inserção no trabalho, sua sociabilidade, opiniões e expectativas, entre outros, bem como as condições que envolvem a educação escolar.

O interesse em pesquisar jovens concluintes do ensino médio de uma pequena cidade quanto à sua escolarização surgiu mediante a leitura de autores como Sposito (2009) e León (2005) que chamam a atenção para a necessidade de se realizar pesquisas com jovens de pequenas e médias cidades a fim de não se incorrer em compreensões limitadas sobre a juventude brasileira, uma vez que esses jovens se constituem diferentemente dos jovens dos grandes centros urbanos.

A situação em que se encontra o ensino médio brasileiro em relação aos jovens que o frequentam ou deveriam estar frequentando, também motivou este estudo. Considerando o contexto educacional atual foi, em especial, a partir da década de 1990, no Brasil, que marcos sociais, políticos e econômicos alteraram sobremaneira os processos escolares e reconfiguraram não apenas os anos iniciais da educação básica, mas significativamente o Ensino Médio. Essa etapa da educação vem sendo (re)formulada continuamente, na perspectiva de responder às demandas da reestruturação produtiva, tendo sua oferta ampliada gradativamente. Desse modo, um maior número de jovens ingressa nessa etapa da educação básica, porém, longe de alcançar resultados satisfatórios, o Ensino Médio tem se mostrado um nível de ensino que carece de atenção.

Veja-se que entre os anos de 2001 e 2015, o percentual de matrículas de jovens entre 15 e 17 anos na educação básica passou de 77,7% para 84,5%, conforme demonstra dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2015 disponibilizados no Anuário Brasileiro da Educação (2017). Entretanto, há um grande número de jovens nessa faixa etária que não concluiu o ensino



médio e está fora escola, cerca de 14,6% dos jovens brasileiros (em torno de 1.543.713); de igual forma, é preocupante o percentual de 41,5% de jovens de 19 anos que ainda não concluiu o ensino médio. Outro dado significativo para elucidar a situação dos jovens em relação à educação básica é a porcentagem de jovens de 18 a 24 anos: cerca de 30,7% dos jovens brasileiros nessa faixa etária, que em princípio já deveriam ter concluído o ensino médio, ainda o frequentam, conforme demonstra publicação da Síntese de indicadores sociais de 2016. O ensino médio, como se pode observar, mostra-se como um grande desafio, ainda hoje, a ser enfrentado.

Nesse contexto é possível observar novos sentidos em relação à escolarização sendo constituídos em meio a um conjunto de determinações. Aprender os sentidos da escolarização dos jovens estudantes supõe entender que a complexidade da vida escolar envolve aspectos amplos da vida social e particularidades que se expressam no cotidiano das relações desses sujeitos. As condições que organizam e estruturam a vida social o fazem segundo certos critérios que permitem articular, na ação humana, sentidos que se referenciam a esferas sociais distintas que produzem a vida, como a situação econômica, cultural, de moradia, as relações familiares, as trajetórias escolares, a entrada no mundo do trabalho, as opiniões e as expectativas em relação ao futuro.

Para o seu desenvolvimento, os procedimentos empíricos utilizados foram as observações realizadas no ambiente escolar, a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, e a produção de um texto que solicitava aos jovens estudantes expressarem os sentidos que eles atribuíam à sua escolarização.

1. Os jovens participantes e seu contexto de vida

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Água Limpa, no sul do estado de Goiás, no Colégio Estadual Bernardino Guimarães junto a trinta e três jovens matriculados no terceiro ano do ensino médio desse colégio. Desse total, treze jovens estudavam pela manhã e 20 estudavam à noite; pouco mais da metade eram do sexo masculino (18 deles) e 15 eram do sexo feminino. A faixa etária concentrou-se, em especial, entre 16 e 17 anos, apenas cinco deles haviam completado 18 anos. Apesar da pouca idade, para a maioria dos participantes da pesquisa, o trabalho era uma realidade: apenas dois alunos indicaram que nunca haviam trabalhado, todos os demais ou estavam trabalhando ou já haviam trabalhado em atividades que não exigiam formação específica, numa relação instável ou temporária e informal. A maioria desses jovens nasceu em Água Limpa e estudou na escola municipal da cidade, concluindo a educação básica no colégio estadual.



Água Limpa é uma pequena cidade situada a 197 km de Goiânia, próximas às cidades de Morrinhos e Caldas Novas. Esse município tem sua origem relacionada à crise da produção do ouro ocorrida no Brasil no final do século XVIII, momento em que se iniciou um intenso fluxo migratório para o interior do Brasil, especialmente para o desenvolvimento de atividades agropastoris favorecidas pela facilidade e baixo custo exigidos pela produção e o manejo de gado, além de existirem nessa região áreas devolutas e com pastagens nativas, como demonstra Campus (1987). A chegada da ferrovia a Goiás, no início do século XX, também contribuiu para a constituição de novos povoados, assim como para a formação de Água Limpa, já que passava por cidades próximas como Catalão, dentre outras, favorecendo o desenvolvimento da economia e o fluxo de pessoas por essa região (BORGES, 1990).

Desde sua fundação, o município passou por aumento e diminuição de sua população: em 1970⁹¹, a cidade chegou a ter 2.658 habitantes, já no ano de 2010⁹², contabilizou 2013 habitantes, conforme os censos realizados. As maiores receitas da prefeitura, como se pôde notar, estão relacionadas às atividades agropecuárias, especialmente à produção de gado de corte e de leite, bem como a produção agrícola.

As pessoas que ali residem, possuem limitadas ofertas de trabalho, saúde, educação e transporte. Ainda que Água Limpa esteja próxima às cidades turísticas de Caldas Novas e Rio Quente, ela não se encontra na rota turística e alguns de seus moradores trabalham nas pousadas e nos clubes dessas cidades; em geral, seus habitantes exercem atividade no serviço público municipal e estadual, no comércio local, são autônomos ou ainda trabalham em chácaras e fazendas do município. O atendimento de saúde é limitado, os moradores buscam cidades vizinhas ou mesmo a capital do estado quando necessitam de especialidades médicas. A educação no município se limita a duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual. Havia apenas um ônibus que saía da rodoviária uma vez ao dia, pela manhã, com destino à Goiânia, retornando à tarde; havia ainda, na ocasião da pesquisa, transporte de estudantes que circulava apenas à noite, levando universitários para duas cidades vizinhas, Morrinhos e Caldas Novas, onde há faculdades públicas e particulares.

⁹¹ As informações referentes ao censo de 1970 foram obtidas junto à biblioteca digital do IBGE (1970).

⁹² As informações referentes ao censo de 2010 foram obtidas em uma página do site do IBGE, a partir de um link que se chama Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Nessa página, é possível construir tabelas utilizando as informações coletadas a partir do ano de 1991, como tabelas comparativas de diferentes tipos. A informação aqui apresentada foi obtida, então, a partir do seguinte endereço eletrônico: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200>>. Acesso em: 6 jun. 2017.



Observou-se que a rotina da cidade, sua economia, os costumeiros passeios às cidades vizinhas e a outras mais distantes nos momentos de lazer, o contato com turistas de diferentes lugares, as relações com os moradores que residem ocasionalmente⁹³ no município e a facilidade de acesso aos diferentes meios de comunicação – à internet e às suas funcionalidades – permitem afirmar que Água Limpa é uma cidade “rurbana”. Essa expressão, conforme demonstra Carneiro (1998, p. 113), busca evidenciar ambientes em que a combinação entre o rural/do campo e o urbano/da cidade constitui um contexto de “rurbanidade”, no sentido de “práticas e valores originários de universos culturais distintos” constituírem a vida social.

O contexto escolar desses jovens, até o ensino médio, esteve limitado as duas escolas públicas que existem na cidade: a Escola Municipal Artur Gonçalves do Prado, que oferece turmas da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, e o Colégio Estadual Bernardino Guimarães, que oferece turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio. O Colégio Estadual, onde se desenvolveu este estudo, funcionava nos horários matutino e noturno. Pela manhã, havia turmas do 6º ano do fundamental ao 3º ano do ensino médio; à noite, eram ofertadas turmas do 9º ano ao 3º ano do ensino médio. Nos dois horários, para cada ano escolar, havia apenas uma turma, inclusive do ensino médio. O colégio possuía sete salas de aula e boa estrutura física.

Para ministrarem as aulas, havia nove docentes, tanto no matutino quanto no noturno, em sala de aula, além da direção e das coordenações. Nem todos possuíam formação na área específica em que atuavam. Além de atuarem conforme sua habilitação, os docentes também ministravam outras disciplinas para as quais não eram habilitados. Para as disciplinas de biologia, educação física, física, filosofia, química, sociologia e inglês não havia professores habilitados.

A rotina pedagógica dessa escola se mostrou pautada por programas e projetos, em especial, o Programa Ensino Médio Inovador, o Projeto jovem de Futuro do Instituto Itaú/Unibanco e o projeto Enem *Express*, todos voltados ao desempenho dos alunos nas avaliações externas, como a Prova Brasil, as provas do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

2. O contexto histórico da realidade educacional observada

⁹³ Segundo informações disponibilizadas no Glossário do Censo Demográfico de 2010, um “domicílio de uso ocasional” faz referência às moradias que, na data do recenseamento de 2010, eram utilizadas por seus moradores em situações como final de semana, férias, dentre outras ocasiões. Esses domicílios foram contabilizados mesmo que seus moradores não estivessem presentes durante o recenseamento



Em meio as contradições observadas no contexto da pesquisa, o processo de formação escolar dos jovens concluintes do ensino médio do Colégio Estadual Bernardino Guimarães mostrou-se constituído por questões históricas e sociais próprias da educação brasileira.

Os programas e projetos elencados acima fazem parte das reformulações propostas para a educação básica, em especial, para o ensino médio nas últimas décadas no Brasil. Eles advêm das mudanças que expressam a lógica excludente constitutiva do sistema que, sob uma perspectiva histórica, evidenciam a escola, conforme afirma Frigotto (2010, p. 27), como “campo de disputa hegemônica”, o que quer dizer que as “concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social”, hoje, são demarcadas por uma sociedade dividida em classes.

A educação, especificamente a escolar, apresenta possibilidades formativas amplas que, no âmbito do processo histórico, vêm sendo redefinidas no sentido de atender às novas formas de sociabilidade do capital. Essa é a determinação imposta pelo funcionamento da sociedade moderna, na garantia de manter os seus interesses excludentes. As mudanças ocorridas no campo do trabalho ocasionaram significativas alterações nos fundamentos e na estrutura da escola. Particularmente, a partir da década de 1970, o sistema passa a exigir uma nova dinâmica de acumulação, uma maior participação do trabalhador no processo de produção “flexível”, amparado em um conjunto de inovações técnicas e científicas com base na microeletrônica, na informação e na robótica. Nesse processo, o trabalhador é envolvido por procedimentos que aparentemente o inserem nos processos decisórios relacionados à produção do seu próprio trabalho, no entanto, ao mesmo tempo ocorre a intensificação dos níveis de exploração (ANTUNES, 2010).

Esse novo modo de produção passa a exigir habilidades gerais e flexíveis a fim de que cada um aprenda a se adaptar às demandas da produção flexível. Para Kuenzer (2005, p. 16), essas orientações estabelecem uma nova dinâmica para a formação dos jovens: a ênfase nos conhecimentos é substituída por uma lógica em que os conteúdos passam a ser os meios para se aprender habilidades e competências exigidas pela lógica da produção flexível. Nesse sentido, evidencia essa autora que

o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e



divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvendo-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer! (KUENZER, 2005, p. 21).

A escola, sob esses preceitos, passa a ter seus conteúdos ministrados como meios para que as habilidades gerais sejam alcançadas. Emanada, assim, como analisa Kuenzer (2005, p. 16), uma preocupação com o desenvolvimento nos estudantes de “comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos”. A formação intelectual e a potencialidade inerente a escola de emancipação intelectual são substituídas por essa lógica que se configura em meio a uma preocupação com resultados imediatos, com o desenvolvimento, nos sujeitos, de habilidades de convivência e adaptação, assim como uma maior valorização e estímulo à competição, à construção de uma concepção educacional imediatista, que tem como consequência o esvaziamento da escola de seu compromisso com a formação humana e com a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

3. Os sentidos da escolarização para os jovens: sociabilidade, desafios e planos futuros

É nesse contexto que os jovens expressaram sentidos em relação à sua escolarização a partir de suas particularidades expressas em suas condições de vida. Os enunciados produzidos foram entendidos em meio a outros dizeres, a outras vozes com os quais há alteridade ou assimilação, consciente ou inconscientemente; assim, nos dizeres de Bakhtin (1997), todos os enunciados se constituem social e historicamente quando se refutam, completam, confirmam ou mesmo ao se negarem. A leitura dos textos produzidos pelos jovens, então, permitiu a apreensão de diferentes sentidos atribuídos à formação escolar agrupados em três eixos temáticos: no primeiro deles, os jovens se preocuparam em evidenciar a escola como um espaço de sociabilidade, de interação e de convivência; no segundo, foram organizados os trechos em que eles falaram sobre a escolarização como um desafio que enfrentaram durante suas trajetórias de formação escolar e de vida; e sob o terceiro eixo, estão postos os trechos em que a escolarização é evidenciada como condição para a realização de planos futuros.

Nos textos dos jovens concluintes do ensino médio de Água Limpa, em diferentes momentos de sua vida escolar, eles estabeleceram relações que os ajudaram a desenvolver habilidades sociais. Assim, as amizades construídas durante a escolarização atenuaram os desafios e os ajudaram a continuar estudando:

Essa escola trouxe muitos amigos, até melhores amigos, muitos colegas e nunca vou esquecer e nunca tive brigas na escola... fui bem interessado com todos da escola e sempre fazendo mais amigos até no terceiro ano.



Também os professores, quanto à sociabilidade, receberam atenção especial. Segundo os jovens, os docentes que os ensinavam e os orientavam demonstrando dedicação, foram os mais importantes e significativos, pois se constituíram como verdadeiros motivadores durante o processo escolar:

[...] e considero todos os professores especiais para que eu me tornasse quem sou hoje. Hoje, meus objetivos são grandes, graças aos professores que me motivaram a sonhar grande e ver como o mundo que vivemos é gigante e cheio de oportunidades.

As condições escolares fragilizadas e uma vida em que o trabalho já se fazia presente por vezes provocaram desânimo e quase impossibilitaram a conclusão do Ensino Médio, demonstrando que a escola e a conclusão do ensino médio podem se tornar um desafio. Assim, em relação aos desafios de concluir a educação básica, foi possível perceber que não cumpriu seu objetivo em relação ao conhecimento. Sob esse aspecto, evidenciaram-se, nos textos, as condições difíceis da escola, tanto materiais quanto em relação ao corpo docente, e o comprometimento em relação ao ensino e aprendizagem.

A escola a princípio é bem divertida, é um lugar onde conhecemos várias pessoas e formamos amigos para vida toda, e passamos um longo período nela. Sejam sinceros, a escola, com sua rotina “dolorosa” de copiar, ler e aprender acaba nos entediando, mas a vontade de cumprir uma meta para que possamos enfim sairmos dela nos mantém firmes.

Ao passar dos tempos, nós começamos a fazer rifas para ajudar a escola com pintura, com o ar-condicionado.

Chegou o Ensino Médio e com ele vieram vários problemas, escassez de professores capacitados, a falta de uma direção que apoie os alunos e pense no futuro deles, e não apenas nos interesses que convém a eles. Esses problemas fizeram com que eu criasse uma vontade de interromper meus estudos, porém não desisti e hoje estou concluindo o Ensino Médio e não pretendo parar por aqui.

Entretanto, esses jovens reconhecem o esforço de todos os profissionais envolvidos em sua formação e as alternativas implementadas no sentido de suprir as demandas formativas existentes:

Mesmo com condições de estruturas baixas fornecidas pelo governo, eu e meus colegas, juntamente com nossos professores, conseguimos retirar o máximo do ensino em minha escola.

Por outro lado, também foi destacado pelos jovens a importância atribuída à escolarização para se tornarem pessoas melhores, mais preparadas para o mercado de trabalho, e como condição para a continuidade dos estudos a fim de alcançarem melhores condições de vida:

Hoje estou concluindo o Ensino Médio e não pretendo parar por aqui. / Ano que vem, pretendo ingressar em uma universidade, no curso de contabilidade, para seguir carreira na área bancária.

Os meus doze anos de estudos em minha carreira escolar foram de grande importância, pois consegui agregar conhecimentos que, com certeza, vão me ajudar em minha vida



futuramente... Enfim, para meu futuro tenho grandes expectativas de realizações profissionais e sem a escola as chances de ser bem-sucedido futuramente são menores.

É possível notar que a condição juvenil desses jovens, em relação à formação escolar se revela pela experimentação, pelas novidades e pelas expectativas para o futuro, expressando uma condição juvenil que se materializa no porvir, como se as experiências atuais apenas tivessem sentido no futuro. Os jovens, dessa forma, compreendem sua juventude como um momento de passagem, de transição para a vida adulta.

Considerações finais

Ao final deste estudo, considera-se que foi possível contribuir na perspectiva de melhor compreender a relação que os jovens constituem com a escola, contribuindo para adensar as pesquisas sobre os processos de formação da juventude e como os próprios jovens compreendem sua formação escolar. De maneira mais específica e direta, pôde-se apreender as condições de vida dos jovens de uma cidade de pequeno porte com características particulares, como ocorre a formação desses e de que forma os elementos sociais e históricos envolvidos nesse processo se articularam no contexto estudado constituindo a realidade local que, em suas especificidades, expressa questões mais amplas.

Além disso, de maneira indireta, acredita-se que esta pesquisa produziu análises que contribuem para minimizar o obscurecimento científico sobre jovens de regiões distantes de grandes centros urbanos e seus processos educacionais, bem como estimular outros estudos acerca desta temática, incrementando a produção científica na área.

Por fim, cabe evidenciar que ainda se mostram relevantes investigações futuras que busquem compreender as condições dos jovens de cidades de pequeno e médio porte egressos do Ensino Médio, buscando apreender as expectativas que apresentaram sobre a continuidade dos estudos, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e as condições efetivas de realização desses planos algum tempo depois de concluírem a educação básica, contribuindo para compreender, por exemplo, as dinâmicas de migração e suas motivações.

Referências bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) et al. Escola de paz. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação/Universidade do Rio de Janeiro; Brasília: UNESCO, 2001. 154 p.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Todos pela Educação/Editora Moderna, 2017.

BORGES, Barsanufio Gomides. **O despertar dos dormentes**. Goiânia: Cegraf, 1990.

CAMPOS, F. I. **Coronelismo em Goiás**. Goiânia: UFG, 1987.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário dos jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, F. C.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. C. (Org.). **Mundo rural e política**. Rio de Janeiro: Ed. Campus/Pronex, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação como campo de disputa hegemônica. In: _____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 77-96.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola de ensino médio. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio -ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005. p. 9-18.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas básicos de educação e ensino).

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

PEREGRINO, Mônica. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Minas Gerais: Argumentum, 2009. p. 87-120. 2 v.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: _____. (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. v. 1. Minas Gerais: Argumentum, 2009. p. 17-56.



GT – 05: FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA INDÚSTRIA CULTURAL COMO INSTÂNCIA DE MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO JOVEM

Rafael Vieira de Araújo - SEDUCE/GO
rafael.araujo@seduc.go.gov.br
Regiane de Ávila Chagas – FE/UFG
regianeavila@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como propósito identificar os elementos da indústria cultural partindo da premissa de ser ela uma instância de mediação na constituição do sujeito jovem. Nosso problema de pesquisa consiste em questionar quais mecanismos a indústria cultural lança mão no processo de constituição e formação do sujeito jovem contemporâneo. Para isso, em um primeiro momento percorremos o campo da sociologia da juventude em busca da compreensão da juventude na condição de categoria social. Em seguida, nos debruçamos sobre os estudos publicados por Adorno e Horkheimer (1985; 1994) na tentativa de aprofundarmos o conhecimento acerca da indústria cultural. Por último, buscando compreender a relação da indústria cultural no processo de constituição do ser jovem, fica evidente que o sujeito jovem é uma construção social que, na particularidade do modo de produção capitalista, vem se desenvolvendo na condição de mercadoria, uma vez que todos os atributos tanto do corpo como do comportamento do jovem trazem consigo a marca do consumo e assumem para si características cada vez mais diretivas, dissimuladas e rebuscadas ditadas por uma padronização que envolve a ditadura da juventude promovida pela indústria cultural.

Palavras-chave: Educação – Juventude – Indústria Cultural – Formação

1. “Juventude” não é só uma palavra

Tradicionalmente, a juventude é conceituada como um grupo homogêneo com limites claros de sua faixa etária (mesmo que esta faixa etária, de tempos em tempos, seja alterada). Tal delimitação da faixa etária leva em consideração o ritmo biológico natural do ser humano. Evidente, aqui, a herança ou influência do pensamento positivista da ciência para os fatos sociais.

De outro lado, muito por conta do nascimento das ciências sociais, surgem diferentes conceitos cujas raízes não se limitam aos aspectos biológicos, mas levam em consideração critérios e fundamentos socioculturais.

Transitando pela história, Ariés (1986) nos chama a atenção ao discutir a condição histórica do jovem na Idade Média. O autor afirma que tanto a infância como a juventude foram vivenciadas, primeiramente, pelas classes burguesas e aristocratas. O que, em certa medida, acaba nos dando pistas da influência da organização material da vida humana nas relações sociais entre os homens. Schindler (1996), de maneira muito semelhante a Ariés (1986), irá destacar aspectos relevantes da condição histórica do jovem ainda no início da modernidade, traçando um conjunto de



características, valores, símbolos e comportamentos típicos daquilo que se constituiria em cultura juvenil.

Esta historicidade apresentada por Ariés (1986) e Schindler (1996) evidencia a busca incessante de, ao resgatar a história do jovem, conceituar este momento no curso da vida cujo sujeito não se enquadra nem como criança e nem como adulto, ou seja, é o sujeito da transição.

É justamente buscando compreender os valores, comportamentos, características e símbolos desse sujeito em transição que Mannheim (1968) irá levantar a tese das gerações para compreensão da juventude, para o qual, a juventude é um grupo etário homogêneo com características comuns provenientes do curso biológico natural da vida humana. Segundo o autor, de modo semelhante ao que ocorre nos sujeitos com condições idênticas de classes sociais, há um conjunto de características homogêneas que possibilitam agrupar em uma mesma categoria, jovens com idades entre mais ou menos 13 e 25 anos.

Ao buscar explicar as características dos jovens que resultam em comportamentos típicos da cultura juvenil, Mannheim (1968) destaca a capacidade que os jovens possuem de vivenciar e se aventurar no novo, em novas experiências promovidas em seu cotidiano. É bom lembrar que muitas dessas novas experiências são promovidas pelo que conhecemos hoje como indústria cultural. Segundo o autor, é na juventude que o jovem está vivenciando as experiências sociais com consciência, e por isso mesmo, se permitem um número maior de experiências tendo em vista a experiencição do novo. Já o adulto, uma vez que suas escolhas já podem ser filtradas pelas experiências anteriores de seu curso de vida, acaba se privando da vivência de novas experiências.

Em estudos mais recentes como Perrot (2006) e Eisentadt (1976), a homogeneidade da cultura juvenil passa a ser mais fortemente questionada. Com forte influência da sociologia estrutural-funcionalista, Eisentadt (1976) buscou estabelecer comparações entre as sociedades primitivas, tradicionais e modernas. Para o autor, a juventude se materializa também como um momento de transição da infância para a fase adulta ou mundo do trabalho, ou seja, a chegada da maturidade. No entanto, nas sociedades primitivas ou modernas, a entrada ou passagem para a fase adulta se dá de forma mais passiva e menos complexa, uma vez que nestas sociedades, características de instituições particulares como a família, permanecem mesmo no universo do adulto, do trabalho e das relações sociais. Já nas sociedades modernas, a transição da infância para a fase da maturidade se dá, em sua maioria, de forma mais tensa, tendo em vista a ruptura que ocorre



nas condições particulares da família, por exemplo, frente às condições cada vez mais universalizantes da modernidade.

Ampliando o diálogo com os autores que constituem o campo da sociologia da juventude⁹⁴, Groppo (2000) irá exemplificar a tese de Eisestadt (1976) ao trazer como exemplo as instituições juvenis tuteladas pelos adultos, cujas características particulares do seio familiar ainda predominam, como é o caso dos escoteiros, grupos religiosos, dentre outros. Groppo (2000) segue desenvolvendo a tese de Eisestadt (1976) acerca da complexidade da sociedade moderna, que segundo Groppo (2000), irá resultar cada vez mais, em grupos juvenis altamente informais, com critérios cada vez mais universalizantes, como é o caso dos Apaches, muito bem exposto por Perrot (2006), cujo conjunto de regras rompe de maneira violenta com os critérios particulares das instituições tradicionais. Se para os Apaches⁹⁵ e outros grupos da *Belle Époque*⁹⁶ da França, a juventude se resume a uma negação ao trabalho e a ordem social estabelecida, tal revolta poderia ser atribuída por alguns autores como consequência de uma organização da vida que atingiu tamanha complexidade, a ponto de Marx (2010) atribuir a estes tempos um estado de mundo onde tudo o que é sólido desmancha no ar, onde “tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens” (p. 43). Para Groppo (2000), a juventude é uma criação da modernidade que vai, sem dificuldades, ao encontro deste projeto social.

O desenvolver das leituras nos permite afirmar que o modo como os homens organizam a produção da vida material traz implicações diretas no modo como os homens se relacionam entre si, em todas as esferas sociais e em todos os momentos do desenvolvimento biológico e social do ser humano, cuja juventude não escapa.

⁹⁴ Sociologia da Juventude diz respeito ao campo acadêmico que agrega os trabalhos e pesquisas de estudiosos cujo objeto de estudo são os processos sociais do sujeito jovem.

⁹⁵ Para Perrot (2006), o termo Apache surge a partir de 1902, na França. Tratava-se de um grupo de jovens conhecidos ora como bandidos, ora como vadios urbanos. Gostavam de tatuagens, vaidosos (mesmo que aparentemente desprovidos de vaidade) e certo gosto pela violência. Para os jovens Apaches, estes atribuíam a si certas características, especialmente sua mobilidade crítica, certo espírito desordeiro e sua recusa ao trabalho. Ao pé da letra, Apaches significa “jovens malandros dos subúrbios”, e foram muitas vezes tratados como bandidos. No entanto, estes jovens uniam “à sua delinquência uma certa contestação da ordem social” (p. 317). Ainda para Cousin *apud* Perrot (2006, p. 319), a inserção no grupo dos Apaches era para o jovem uma “última busca do prazer antes de entrar na linha”, ou seja, antes de entrar para o mundo do trabalho, o mundo da maturidade.

⁹⁶ Período na Europa que se inicia nos finais dos anos de 1800 e fecha seu ciclo com o advento da Primeira Guerra Mundial em 1914. Conhecido pelo grande crescimento artístico e intelectual responsável por significativos impactos que trouxeram um novo modo de pensar a realidade e o cotidiano.



Do conjunto de textos que abordam a sociologia da juventude fica a convicção de ser a juventude um conceito em construção, até porque as condições históricas deste sujeito não nos permitem conceituar a juventude de maneira estática. Mesmo os autores mais tradicionais do campo da sociologia da juventude sugerem o termo “juventudes”, ou seja, apesar da presença marcante de alguns elementos que evidenciam certa aproximação na constituição desta categoria social, há condições múltiplas que fazem com que estas manifestações das culturas juvenis se materializem de maneiras bastante díspares. E talvez olhar para as diferentes manifestações do que hoje conhecemos por juventude seja uma boa alternativa para continuar a desenvolver o campo acadêmico da sociologia da juventude.

[...] esta concepção alerta-nos sobre a existência, na realidade dos grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes: de cada recorte sociocultural – classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero etc. – saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Cada Juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é “ser jovem”, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes. (GROPPO, 2000, p. 15).

Entendido ser a juventude uma categoria social, no próximo tópico iremos buscar compreender a indústria cultural a partir dos fundamentos apresentados nos textos de Adorno (1994) e Adorno e Horkheimer (1985) com o objetivo de compreender como a indústria cultural, por meio de estratégias e mecanismos, trazem implicações no processo de constituição do sujeito jovem e formação da juventude.

2. O sistema da indústria cultural

Que “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”⁹⁷ já não é para nós novidade. Depois que Adorno e Horkheimer discorreram sobre a indústria cultural em “Dialética do Esclarecimento” no ano de 1947, nos foi apresentado o sistema articulado que traduz a estrutura da indústria cultural. Exposto pelos autores o *modus operandi* desta indústria que transforma tudo em mercadoria, nos resta o desafio de compreender suas estratégias de renovação e sobrevivência bem como as possibilidades de resistência frente a este processo industrial, que sob a denominação “produtos culturais”, articulados e ao mesmo tempo independentes, - o cinema, televisão, rádio, revistas, jornais etc. - compõem o monopólio da indústria cultural e a “utilizam para legitimar o lixo que propositalmente produzem” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 57).

Neste universo da indústria cultural os monopólios marcam forte presença. São eles que fazem com que os produtos promovidos por esta cultura industrial sejam consumidos pelas

⁹⁷ Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985).



massas⁹⁸. Na tentativa de justificar a padronização dos produtos, os produtores se apoiam no aparato tecnológico e na reprodutibilidade técnica envolvidos no processo. Segundo eles, “o fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 57).

Ainda buscando justificar a padronização dos produtos, produtores defendem que são as necessidades dos consumidores que dão o pontapé inicial no processo de produção. Aliás, é bom lembrar que na particularidade do modo de produção capitalista, todos somos produtores e consumidores, “do mesmo modo que os moradores são enviados para os centros, como produtores e consumidores, em busca de trabalho e diversão” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 57). Seus produtos culturais, para além de contribuir com a lógica do modo de produção capitalista (que segundo Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural perde apenas para os poderosos da indústria do aço, petróleo, eletricidade e química), destina-se a perpetuar o indivíduo como se ele fosse independente, mas que na verdade, submete tanto o produtor como o consumidor ainda mais fortemente a seu adversário, a saber, o poder absoluto do capital. “O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto.” (ADORNO, 1994a, p. 93).

E assim, a indústria cultural continua a promover a cada mês de fevereiro e feriado outros “novos” produtos com a finalidade de cumprir a promessa da novidade necessária à sua sobrevivência. Para Maar (1995), há um processo de imposição social que se apropria do aspecto instrumental do esclarecimento ao fazer uso da racionalidade técnica, cuja imposição acaba por tratar a cultura como coisa, transformando-a em cultura de massa, ou seja, como cultura produzida para a massa. Ao mesmo tempo, essa cultura industrializada cria falsas necessidades de modo que a sociedade as assume como necessidades reais. Tais necessidades são supridas por aquilo que conhecemos como mercadoria, que é, “antes de tudo, um objeto exterior, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie [...]tenham a sua origem no estômago ou na fantasia, a sua natureza em nada altera a questão” (Marx, 2013, p. 113).

⁹⁸ Para fins deste trabalho, “cultura de massa” e “indústria cultural” estão sendo usados como termos que se equivalem, ou seja, como sinônimos.

Muitas das mercadorias que circulam hoje em nossa sociedade apresentam propriedades para satisfazer, especialmente, as necessidades com origem na fantasia, muitas delas fabricadas por essa indústria cultural. Em tempos de subjetividades reificadas, são poucos os que conseguem discernir as necessidades das pseudonecessidades. Talvez isso explique a fácil adesão ao universo de produtos culturais prescritos pela indústria cultural, dentre eles, aqueles que alcançam a juventude.

Os autores ainda nos apresentam a lógica que permeia a indústria cultural, para os quais, há um “círculo da manipulação e da necessidade retroativa, na qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 57). Além disso, justificam ser a racionalidade técnica a grande propulsora do consumo compulsivo da sociedade, já que ela é, para os autores, “a racionalidade da própria dominação”. No modo de produção capitalista, a técnica produziu não somente a padronização como também a produção em série.

Ainda no texto “*a indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*”, os autores desenvolvem um debate muito rico acerca da suposta autonomia no processo de escolha frente aos produtos produzidos por essa indústria cultural. Para os autores, toda a espontaneidade promovida pelo sistema é dirigida. O público é uma parte do sistema e há produtos para todos os públicos.⁹⁹ No entanto, nos chamam a atenção para a aparência do produto, que conforme o texto, eles se revelam sempre como a mesma coisa, só varia na aparência.¹⁰⁰

As distinções enfáticas que se fazem entre os filmes das categorias A e B, ou entre as histórias publicadas em revistas de diferentes preços, têm menos a ver com seu conteúdo do que com sua utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores. Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidade serve apenas para uma quantificação mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu nível, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricados para seu tipo. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 58).

⁹⁹ No rádio, “todo traço de espontaneidade no público é dirigido e absorvido, numa seleção profissional, iguais uns aos outros, das diferentes estações”. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 57). O próprio público é parte do sistema da indústria cultural.

¹⁰⁰ Podemos citar vários exemplos que envolvem a questão da aparência do produto. O automóvel é um deles. Muda-se o design, a cor do momento, o número de cilindros, de cavalos, o tamanho da roda. No entanto, trata-se do mesmo produto, porém, com a promessa e aparência do novo.

No tópico que se segue, iremos abordar como essa indústria cultural vem mediando a construção desse sujeito jovem, discutindo quais valores sugerem, quais comportamentos aludem e, principalmente, como promovem a juventude.

3. A indústria cultural e o ser jovem: a juventude como mercadoria

Como vimos no primeiro tópico deste trabalho, a juventude pode ser entendida de diferentes maneiras. Uma delas e talvez a mais promovida seja a juventude como o sujeito da transição, do vir a ser. Nesta perspectiva, nega-se o presente em prol da idealização do futuro. No entanto, vimos também, especialmente após a década de 1960, a juventude sendo compreendida como o tempo da liberdade, do tudo pode, do aqui e do agora. É justamente essa visão romântica da juventude que a indústria cultural promove em seus diferentes canais, tais como o rádio, a televisão, o cinema, revistas e demais mídias sociais, principalmente as virtuais.

Nesta visão romântica do ser jovem, tudo se pode, desde que não fuja do padrão do jovem feliz. E é justamente as características do jovem feliz e de sucesso que a imagem da juventude será explorada por essa indústria da cultura. Apelos midiáticos como a autoestima, autoconfiança, sensualidade e o reconhecimento social são características que promovem a juventude como um dos bens mais desejáveis de consumo.

A juventude como um bem de consumo carrega consigo uma série de produtos e serviços agregados que tem como alvo atingir o sujeito jovem ou os sujeitos que assumem para si as características de ser jovem. Propagandas de cervejas, viagens, telenovelas, filmes, músicas e diferentes espetáculos promovem as qualidades do ser jovem acima já citadas. O trecho abaixo faz referência a um fragmento da música cantada em um comercial da coca cola. A propaganda sugere “o vem curtir” como algo que se torna possível ao consumir uma lata de coca cola. Ao beber o líquido sugerido torna-se possível despertar a felicidade que tem em cada um de nós.

Vem curtir comigo, o dia já vem

Abra a felicidade você também

Vamos sentir algo novo

Vem curtir comigo, isso faz tão bem

Abra um sorriso no rosto de alguém

Pra eu sentir como é bom

Abra a felicidade que tem aí

(Coca-Cola, 2009)

Vários outros produtos que são comercializados pela indústria cultural trazem consigo a promessa de alcançar os atributos da juventude. Carros, celulares, computadores, cartões de crédito



e certa estética corporal trazem em si a marca de um tempo: o tempo da liberdade, tempo este específico desta fase do sujeito em transição. O consumo nada mais é que um processo necessário para o reconhecimento do sujeito jovem.

De outro lado, e concomitantemente a este processo de reconhecimento, está a acelerada velocidade que envolve a circulação de mercadorias. Muito por conta do capitalismo concorrencial de nossos dias, tanto a aceleração da produção como a aceleração da circulação das mercadorias tornam-se cada vez mais evidentes. (SEVERIANO, 2013).

Ainda segundo Severiano (2013), o consumo de diferentes produtos e serviços é um dos aspectos principais na conquista do reconhecimento social do sujeito jovem, mesmo porque o que sustenta a lógica da indústria cultural é justamente a circulação e consumo das mercadorias e, para que ela possa sustentar esta lógica, seus veículos – independentes e articulados – lançam mão da “novidade” e do “novo” como estratégia para sustentar o mercado do consumo, que como já discutido anteriormente, não há nada de novo, a não ser, pequenos detalhes em sua aparência. Ou seja, os produtos se apresentam sempre com a mesma forma e conteúdo.

Por essa lógica, há uma infinidade de produtos com as mais diferentes promessas para se alcançar a tão sonhada juventude, seja pelo jovem, seja pelas crianças ou até mesmo os idosos. Para ser jovem é necessário ser interessante, divertido, bem relacionado, atrativo, sarado, dentre outros atributos. Tais características são alcançadas pelo investimento em tecnologias miniaturizadas e pelo investimento em si próprio, através do consumo de bens e serviços. (SEVERIANO, 2013).

Outro aspecto que nos despertou a atenção na relação do jovem com a indústria cultural diz respeito aos novos padrões que envolvem a questão do tempo, em especial, como aproveitar melhor o tempo que pertence à juventude. Vários autores já discutiram o tempo livre como uma categoria de compreensão da realidade. Nosso objetivo para este momento é nos apoiar em alguns estudos acerca do tempo livre para desenvolver a crítica à indústria cultural que dita o modo e o como vivenciar o tempo que nos é cedido para além do trabalho.

O que aqui estamos chamando de tempo livre diz respeito ao tempo que não é preenchido pelo trabalho produtivo. Este tempo livre pode ser preenchido pelo ócio, pelo lazer ou mesmo como um período de revitalização para a próxima jornada de trabalho. No entanto, o que vamos perceber pelo conjunto de textos que abordam o tempo livre em uma perspectiva negativa, é



que a lógica do capital já tomou para si o senhorio do tempo, cujo tempo livre não escapa (PADILHA, 2000).

Ainda para Adorno (1995, p.71), “a suspeita de que o tempo livre tende em direção contrária à de seu próprio conceito, tornando-se paródia deste. Nele se prolonga a não-liberdade. ”. Deste modo, o tempo livre que poderia ser compreendido como o tempo que ainda nos resta para contemplação e emancipação humana – já que no tempo do trabalho as atividades se desenvolvem em uma perspectiva alienante, de semiformação – foi tragado pela lógica do capital e transformado em tempo, único e exclusivo, do consumo.

Considerações finais

É notável a marca do consumo no processo de captura da juventude para o capital. O rastro do consumo administrado encontra-se por todo canto, seja no modo de falar, como no vestir; seja no modo de se expressar, como no de se divertir. O consumo é a chave para a socialização, para a felicidade.

Neste sentido, a tentativa de identificar os mecanismos que implicam na transformação da juventude em mercadoria se apresenta como primeira tentativa na resistência frente a esta lógica violenta que invade e dá forma à nossa maneira de exteriorizar como também acentua em nós o processo de reificação de nossa subjetividade. Assim, construir ações que não furte da juventude a capacidade que ela possui de nos apontar caminhos e, especialmente, de ser ela possibilidade de resistência à racionalidade administrada, torna-se urgente e necessária à ação dos homens.

Referências bibliográficas

- ABRA a Felicidade. **Coca Cola**. São Paulo: 2009. 3m53s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Wcggv6lJaQ> . Acesso em: nov. 2016.
- ADORNO, W. T. A indústria cultural. In: Theodor W. Adorno: **Sociologia**. Trad. Flavio R. Kothe. CONH, Gabriel (org). 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994a.
- _____. Sobre a música popular. In: COHN, Gabriel (org). **Adorno: Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994b. p.115-161.
- _____. Tempo Livre. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 70-82.
- ADORNO, W. T e HORKHEIMER, M. Indústria cultural: esclarecimento como mistificação das massas. In: **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- EISENSTADT, S. N. **De geração a geração**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- MAAR, L. W. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. p. 119-138.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
GT 5 – Fundamentos dos Processos Educativos

MANNHEIN, K. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITO, S. (org.) **Sociologia da Juventude: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. v. 1, Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013, v. 1.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

PADILHA, Valquíria. **Shopping Center: a catedral das mercadorias**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Tempo Livre e Capitalismo: um par imperfeito**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

PERRO, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

SCHINDLER, Nobert. Os tutores da desordem: rituais da cultura juvenil nos primórdios da era moderna. In: LEVI, G. SCHIMITT, J-C (Orgs). **História dos Jovens: Da Antiguidade à Era Moderna**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SEVERIANO, Maria de Fátima V. **A juventude em tempos acelerados: reflexões sobre consumo, indústria cultural e tecnologias informacionais**. Revista de Ciências Sociais, n. 38, Abril de 2013, pp. 271 - 286.



GT 5 – FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A PARTICULARIDADE DA DANÇA NA RELAÇÃO UNIVERSAL DO HOMEM COM A NATUREZA

Regiane de Ávila Chagas – FE/UFG
regianeavila@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem por finalidade compreender a particularidade da dança na relação universal do homem com a natureza, especialmente por meio da categoria do *Trabalho Humano* desenvolvida por Karl Marx, quando este se propôs a conhecer os mecanismos de funcionamento do modo de produção capitalista. Tal categoria vêm se revelando como fundamental para a compreensão do processo de desenvolvimento da dança, especialmente na particularidade da sociedade do capital, processo este que se configura em nosso objeto de estudo em nível de doutorado. O que se nota ao final de nossa investigação é que a dança é trabalho humano e se constitui como objetivação da práxis humana.

Palavras-chave: Dança. Trabalho. Natureza

Introdução

A arte, com certa frequência, é compreendida como a atividade humana que se encontra atrelada a exibições de ordem estética ou comunicativa. Muitas dessas atividades têm início a partir das emoções, da percepção e, principalmente, das ideias¹⁰¹. Uma das finalidades da arte consiste em estimular essas instâncias da consciência, promovendo um sentido e um significado distinto para cada obra em particular, ao mesmo tempo em que, igualmente, revela a universalidade do fazer artístico na história dos homens. A arte, “é expressão da cultura, da realidade histórica, e expressa condições e possibilidades objetivas e subjetivas, materiais e imateriais, individuais e coletivas, singulares e universais”. (RESENDE, 2010, p. 78).

Na tentativa de cumprir seus objetivos, a arte se vale de uma grande variedade de meios e materiais que acaba por se traduzir em diferentes aparições e objetos, como a arquitetura, a pintura, a escultura, a literatura, o teatro, a música, a dança, o cinema, a fotografia, sendo todas elas consideradas como manifestações artísticas. No universo destas manifestações, nosso foco de interesse é a dança, que se traduz em uma das mais significativas formas expressivas do fazer humano, com registros antropológicos que se arrastam na história da cultura humana.

¹⁰¹ Para fins deste trabalho, o conceito de ideia vem sendo compreendido como o conjunto das representações e/ou conceitos acerca de uma realidade vivida. Por este caminho, a história da arte acaba por revelar a própria história dos homens.



A princípio, se pode afirmar que a dança é o próprio movimento intrínseco ao sujeito, porém, humanamente significado. Presente em todas as sociedades e culturas em maior ou menor grau de sistematização, a dança conta com um considerável registro na história da cultura ocidental e oriental, sendo objeto de expressivas pesquisas, o que, recentemente, acabou por se constituir enquanto um campo acadêmico, adotando para si todo o rigor próprio das ciências modernas.

Assim, nosso intuito em compreender a particularidade da dança na relação universal do homem com a natureza traduz no desejo de superar certos reducionismos presentes nas pesquisas de maior circulação no meio acadêmico da dança que, em sua maioria, estão voltadas para uma perspectiva negativa e abstrata frente a este objeto. Negativa por não levarem em conta a realidade concreta que tanto traz implicações para a objetivação da dança e, abstrata, pelo fato de que ao investigar a dança por meio de seus personagens, especialmente bailarinos e bailarinas, assumem como meras características individuais o que é fruto de um conjunto de construções estruturadas a partir de significados objetivos e subjetivos da coletividade humana, resultando desta postura investigativa, uma compreensão desprovida de qualquer significação universal e histórica.

É precisamente a compreensão de que o que é histórico remete a diferentes tempos, ao presente, ao passado e ao futuro que pode esclarecer acerca do objeto artístico enquanto expressão histórica. A afirmação abstrata da historicidade da arte condena-a ao mero existente e arranca a sua possibilidade de contrapor-se e desviar-se das tendências do seu próprio tempo, sejam elas quais forem, além de estatizá-la e desobrigá-la de suas funções: a sua função universalista e a sua função social de resistência, de proposição do novo, e, portanto, de formação. (RESENDE, 2010, p. 79).

Partindo do fundamento do método dialético de que todo conhecimento se dá numa relação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível e sendo o objeto histórico, como aqui se apresenta, não compete a tarefa de impor regras e procedimentos *a priori*. No entanto, incumbe a tarefa de distinguir o verdadeiro do falso, identificando as mediações que compõem o universo da dança na particularidade da sociedade do capital, já que se parte do pressuposto de que a aparência da dança não diz sobre o que ela é ou o que ela vem sendo. Assim, se a história da dança é a história da objetivação da dança sobre determinadas condições sociais, torna-se fundamental conhecer tais condições objetivas e subjetivas envolvidas na produção da dança, sendo esta a razão que motiva o aprofundamento das categorias marxianas sugeridas para este estudo, bem como a compreensão da indústria cultural como o sistema que produz e coloca as mercadorias da dança em circulação.

1. Aspectos ontológicos da dança

Longe de alimentar os impulsos especulativos da história da dança, nossa primeira tarefa está em evidenciar que a dança – entendida como linguagem de comunicação e expressão



humana que se exterioriza por meio de movimentos ritmados e expressões corporais significativas e intencionais – traduz o pressuposto fundamental que remete à universalidade da relação do homem com a natureza, a saber, o trabalho humano.

A categoria do trabalho humano que aqui se busca compreender corresponde a certo metabolismo do homem com a natureza que lhe é externa, sendo por intermédio do trabalho que este homem controla suas ações em meio à natureza com a finalidade de extrair dela, objetos que lhes sejam úteis. Para Marx (2013, p. 255), “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, [o homem] modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio”. Ademais, os recursos da natureza se constituem nos *objetos de trabalho*. Já o conjunto da capacidade corporal (física e espiritual/intelectual) do homem se constitui em sua *força de trabalho*.

Sabe-se que o homem é responsável por se construir, já que existe uma carência primária e uma dependência da natureza exterior que diz respeito à necessidade que este homem tem de sobreviver, ou seja, de se alimentar, se proteger, se procriar e de se produzir enquanto indivíduo e enquanto espécie humana. Com base nesse fundamento, a dança surge, primeiro, como fruto desta interação metabólica do homem com a natureza, muito em virtude da necessidade de comunicação do homem com o próprio homem e do homem com a própria natureza.

A partir da premissa de ser o trabalho categoria fundante do ser social, a dança é compreendida como objetivação do trabalho humano e, como tal, só se concretiza por meio da exteriorização que expressa esforços particulares, mas que ao mesmo tempo remete ao esforço da condição de seu gênero universal. Neste caminho, a historiografia clássica da dança nos diz que, em sua gênese, ao transformar os ritmos e sons da natureza exterior e da própria natureza humana em movimentos intencionais¹, o homem humaniza a natureza, dominando-a (MARX, 2013). Este domínio diz respeito tanto à natureza exterior como a própria natureza humana. Trata-se de um momento em que o homem é a própria natureza. Ele compõe a natureza, que é seu meio e ao mesmo tempo seu objeto de trabalho. Para Caminada (1999; p.22),

A dança nasceu da necessidade de expressar uma emoção, de uma plenitude particular do ser, de uma exuberância instintiva, de um apelo misterioso que atinge até o próprio mundo animal. Sim, porque também nos macacos aparece a dança, embora, só com o homem, ela se eleve à categoria de arte, em função mesmo de sua consciência.

A citação acima parece nos sugerir que o que a autora denomina de dança se traduz em uma expressão rítmica coordenada presente na natureza exterior, como é o caso dos animais. Todavia, se os animais também “dançam”, como defendido por Caminada (1999) e por vários



outros autores, a diferença entre o homem e os demais animais está justamente no trabalho. Se dança é trabalho humano, como se desenvolve nesta pesquisa, não se pode admitir a afirmação de que os animais e a natureza dançam. E para auxiliar nesta compreensão, a referência abaixo de *O Capital* nos ensina sobre o potencial criativo e projetivo do homem.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (Marx, 2013 p. 255).

Como visto, o potencial projetivo do homem, sua intencionalidade e a atenção dispensada durante toda a execução do ato de dançar é o que diferencia o movimento rítmico realizado pelos homens do movimento rítmico, pois mais harmonioso que seja, dos animais e da natureza exterior. Portanto, a dança é uma atividade humana, demasiadamente humana. Ao dançar, o homem trabalha-se, o que faz com que o trabalho ganhe uma dimensão antropológica.

A princípio, os movimentos iniciais que deram início ao que hoje se denomina de dança, se traduziam na *mímese* da realidade primitiva. A dança se constituía como “expressão e celebração da continuidade orgânica entre homem e natureza. É também realização da comunidade viva dos homens” (GARAUDY, 1980, p.17). Como em todas as artes, os registros nas paredes e rochas de cavernas se anunciam como o “primeiro conhecimento sintético e estético do mundo, conhecimento imediato, anterior ao conceito e à palavra.” (GARAUDY, 1980, p.17)

Esta imitação dos sons e ritmos da natureza encontra em Aristóteles, em sua *Poética*, o conceito de *mímese*, que inicialmente pode ser compreendida como a tentativa de tornar os homens idênticos ou semelhantes a algo que nos é exterior. Essa prática humana de imitação da realidade que perdura até os dias atuais, tem na Pré-História seus primeiros sinais de evidência, como por exemplo, as pinturas rupestres nas Cavernas de Chauvet, Lascaux, Altamira, entre outras, que por meio de pinturas e desenhos de animais, pessoas, ou mesmo um misto de animais e pessoas, vegetais e figuras geométricas, expressavam certa realidade existente. Aqui se refere ao período paleolítico¹⁰², onde o homem era basicamente caçador e coletor, apenas extraía da natureza os

¹⁰² Para fins desta afirmação, esta pesquisa se apoiou nas obras de Paul Bourcier (2001), Eliana Caminada (1999), Maribel Portinari (1989) e Roger Garaudy (1980). O homem primitivo acreditava que, ao imitar os sons e movimentos da natureza, especialmente os movimentos dos animais, tornava-se possível, por meio da imitação do real, adquirir as forças físicas e espirituais do objeto em questão.



alimentos necessários à sua sobrevivência. Uma vez que os alimentos se tornavam escassos, o homem mudava de local, vivendo uma vida nômade, ou seja, sem fixar-se à terra (PROENÇA, 2005).

Importante afirmar que o que diferenciou o homem dos outros animais neste primeiro momento foi sua consciência, que tomava o lugar do instinto, ou na permanência deste, de um instinto consciente.

A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade (MARX, 2007, p. 35).

Sobre o conceito de consciência, Resende (2009) contribui.

A consciência não pode ser entendida como receptividade passiva, simples fixação, no organismo humano, de objetos externos. Momento da atividade humana, ela é uma específica atividade positiva de apropriação da realidade. Quando o homem se insere numa produção social, cada vez mais aspectos e propriedades nele se constituem como decorrência de sua atividade concreta; e a consciência se apropria de imagens cada vez mais ricas e múltiplas. O homem se realiza, então, em sua consciência cotidiana empírica, em sua sensibilidade, em sua subjetividade. (RESENDE, 2009, p. 21-22)

Acerca deste metabolismo entre homem e natureza, Marx nos chama atenção para o fato de que desde a Pré-História, “os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais.” (MARX, 1978, p. 129)

Segundo nos aponta o referido autor, o primeiro ato histórico está na capacidade de o homem produzir as condições materiais de sua sobrevivência, o que, por conseguinte, gera também novas necessidades. Sem dúvida, a dança como necessidade de expressar emoções é, antes de qualquer outra coisa, necessidade de sobrevivência. Essas novas necessidades, uma vez saciadas, vão gerando outras novas necessidades e, é justamente esse desenvolvimento histórico que explica a condição do homem deixar sua qualidade de pré-histórico. O trabalho é o responsável pela saída do homem de sua condição pré-histórica.

Os primeiros registros que apontam para a existência da dança na arte rupestre inaugurando certa preocupação com o registro do movimento irão ocorrer apenas no período Neolítico, último período da Pré-História, uma vez que a partir do aprimoramento de técnicas de pintura tornou-se possível expressar leveza e agilidade produzindo a sensação de movimento por



meio de imagens fixas. Foi também no Neolítico que alguns instrumentos e armas passaram a ser construídos. No entanto, o marco deste período foi o desenvolvimento das técnicas de plantar e colher alimentos, dando ao homem pré-histórico um modo de vida mais estável que a vida nômade não proporcionava. Ainda segundo Proença (2005), foi a partir dessas últimas imagens produzidas pelos homens do Neolítico que surgiu o primeiro formato de escrita, a escrita pictórica, que teve como um de seus objetivos representar tanto seres como ideias por meio dos desenhos. Já aqui, a dança representava uma realidade do metabolismo do homem com a natureza, exteriorizada também na arte rupestre.

Com a vida de caça reduzida em função do maior plantio e coleta, bem como de instrumentos mais apurados, tornou-se possível ao homem dedicar parte de seu esforço corporal para a abstração, a subjetividade e a racionalização, o que sem dúvidas, deu ao homem a condição de desenvolver suas potencialidades artísticas, cujo momento inicial se deu na perspectiva restrita do naturalismo, ou seja, da imitação de certa realidade já existente ou mesmo de um conceito inicial, primitivo, já que essa realidade se apresentava de forma verdadeira, real ao homem primitivo¹⁰³. (GARAUDY, 1980)

Com a fixação do homem à terra e a subsequente dedicação à abstração e à subjetividade humana, a dança, a pintura, a escultura e a música passam a estar cada vez mais presentes no cotidiano do homem primitivo, constituindo um universo simbólico particular da exteriorização da vida, hoje denominado pelo que se conhece por arte.

Neste caminho, o homem toma consciência de si e de suas capacidades através do trabalho e da dimensão transformadora que este proporciona. De maneira concomitante, os objetos (frutos do trabalho) em interação com o homem, bem como os diferentes usos que o homem atribui a eles transformam a própria natureza humana.

De outro lado, já se sabe que o trabalho revela e exige a vontade orientada a um fim, sendo a atenção do homem que realiza o trabalho requerida durante todo o processo de elaboração do mesmo. Sabe-se também que o que distingue as diferentes manifestações de dança ao longo do

¹⁰³ Para o homem primitivo, a aparência da realidade vivida estava em harmonia com a essência mesma desta realidade, ou seja, o modo de produzir a vida, tanto em seus bens materiais como imateriais se dava de maneira transparente. O homem primitivo era conhecedor do processo de produção. Já na particularidade do modo de produção capitalista, a sociedade não é transparente, já que sua produção da vida se desenvolve de modo opaco e, dessa forma, por mais que a realidade se apresente de forma real, sua aparência é falsa.



desenvolvimento de sua história não se resume apenas nos produtos produzidos, ou seja, nos diferentes tipos de dança, mas principalmente em como e com quais mediações elas foram produzidas, uma vez que são os meios, o modo como se produz e se cria, que indicam as condições sociais nas quais se trabalha, se produz e se faz dança.

Neste caminho, tendo a natureza como a mediação principal na pré-história, é possível encontrar não somente registros de danças coletivas como também danças individuais. Portinari (1989), em sua obra, afirma que o homem primitivo dançava também como sinal de exuberância física (comum até a outros animais) e como rudimentar tentativa de comunicação. Superado este momento anterior, o homem dançou em formato de ritual que, além de atrair a energia dos astros, cumpria o papel de exorcizar forças maléficas.

Assim, uma vez aceito o fato de que o homem primitivo¹⁰⁴ dançava com a finalidade última de sobrevivência, então é preciso aceitar o fato de que não existem povos no mundo que não se tenham dançado. Se por outro lado se dança para ser objeto de apreciação ou mesmo com a intenção de usufruir de belas e grandes apresentações de inúmeras companhias de dança, ou mesmo atribuindo juízo sobre qualquer qualidade de belo sobre as danças atuais, é necessário reconhecer que se trata de uma postura recente com os quais o homem primitivo sequer cogitava.

Infelizmente, a história da arte¹⁰⁵ pouco ou nada relata sobre a história da dança. Isso, em certa medida, acaba por dificultar a compreensão sobre como a dança, que expressa certa relação do homem com a natureza, se materializava e se desenvolvia no tempo histórico onde a natureza e magia se constituíam como mediações mais evidentes para a criação da dança.

De outro lado, as experiências recentes acabam dando pistas sobre esta prática corporal em tempos outros, já que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (MARX, 1978, p. 120) e, por isso mesmo, são as formas mais avançadas de dança, que permitem a compreensão da dança em outros momentos históricos, onde já se depara com um desenvolvimento menos avançado. Como exemplo disso, o registro do movimento nas paredes das cavernas traduz, em certa medida, o valor que os seres humanos atribuem ao poder das imagens. Basta analisar a relação que

¹⁰⁴ “Chama a esses povos “primitivos”, não porque sejam mais simples do que nós – os seus processos de pensar, com frequência, são mais complicados do que os nossos –, mas por estarem mais próximos do estado em que, num dado momento, emergiu a humanidade”. (GOMBRICH, 2012, p. 39)

¹⁰⁵ Os clássicos da história da arte, como Gombrich (2012) e Leicht (1965) se dedicam apenas às pinturas, esculturas e edificações arquitetônicas. Gombrich (2012, p. 37), em sua introdução já anuncia: “Nos capítulos que se seguem analisarei a história da arte, que é a história da construção, da feitura de quadros e da realização de estátuas”.



se estabelece com os diversos amuletos, símbolos e imagens religiosas para compreender que a dança primitiva também foi marcada por rituais de celebração, rituais de fertilidade, iniciação, caça e invocação da natureza, tal qual se encontra ainda hoje, mesmo que em menor proporção.

De modo semelhante às figuras rupestres, os homens do paleolítico dançavam para possuir os efeitos da magia do movimento, acreditando obter poder sobre a natureza, principalmente quando dançavam imitando aos animais e, por conseguinte, dominando-os. Dos desenhos, observa-se a elaboração de movimentos repetitivos, circulares, praticado pelos homens e, não raro, com uso de máscaras representativas de animais¹⁰⁶. “A explicação mais provável para essas pinturas rupestres ainda é a de que se trata das mais antigas relíquias da crença universal no poder produzido pelas imagens”. Gombrich (2012, p.42).

Como já discutido neste trabalho, neste momento inicial a dança se revela, basicamente, através de movimentos que tinham por objetivo imitar a natureza, seus sons externos, o movimento das águas, do vento, dos animais. Apesar de gestos desordenados em sua gênese, surge a repetição sincronizada, o que para alguns autores se constitui na primeira técnica desenvolvida pelo ser humano no tocante a dança. (CAMINADA, 1999; p. 22). Com uma postura contrária à literatura clássica da dança, este trabalho defende que a primeira técnica desenvolvida no que diz respeito à dança está no controle corporal frente ao movimento, sendo a repetição sincronizada como um desenvolvimento do domínio corporal. Foi justamente o crescente domínio corporal junto à crescente estilização e desenvolvimento de sequências do movimento que se tornou possível a constituição de uma dança tal se conhece hoje.

Considerações Finais

É possível notar que a dança se desenvolve como fruto do trabalho humano. O que se defende neste trabalho é que o homem, ao modificar a natureza em busca de saciar suas necessidades, se coloca em relação com o produto desta intervenção. Este uso ou desfrute dos produtos produzidos por ele próprio, provocam mudanças naquilo que ele é. Prova desta mudança está na complexificação cada vez mais evidente das relações de produção e da estrutura econômica social, tal qual se pode evidenciar nos dias atuais.

¹⁰⁶ Ainda hoje é possível encontrar várias manifestações de danças que fazem uso de máscaras durante sua execução. Os folguedos no Brasil, como o Bumba-meu-boi (nordeste do Brasil), Dança do Caboclo (Pernambuco e Paraíba) são exemplos.

Por intermédio da compreensão do que vem a ser o trabalho humano, este revela que a dança se manifesta e se desenvolve na medida em que novas mediações se colocam entre o homem que cria e a natureza que lhe é exterior. Ao surgir novas formas de interação e de produção, novas danças também se constituem.

Referências bibliográficas

- BOURCIER, P. *História da dança no ocidente*. 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CAMINADA, E. *História da dança: evolução cultural*. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- GARAUDY, R. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- MARX, K. *Para a Crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1978.
- _____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- _____. *O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- RESENDE, A. C. A. *Para a crítica da subjetividade reificada*. Goiânia: Editora UFG, 2009.
- _____. Arte e conhecimento. In: RESENDE, A. C. A.; CHAVES, J. de C. *Psicologia Social: crítica socialmente orientada*. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 77–92.
- PROENÇA, G. *Descobrimos a História da Arte*. São Paulo: Ática, 2005.
- GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- LEICHT, H. *História universal da arte*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- PORTINARI, M. *História da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.



GT5 – FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

VALORES DE CONHECIMENTO E EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA

Simone Alexandre Martins Corbiniano – FE/UFG
corbiniano.ufg@gmail.com

Resumo

A pesquisa de caráter teórico e conceitual no campo da educação, realiza um percurso que privilegia os estudos dos valores de conhecimento e suas necessidades no domínio do pensamento e da cultura científica. O estudo põe em evidência as problemáticas epistemológicas ligadas à necessidade de discutir a ordem usual do conhecimento da escola, propondo uma reflexão junto aos valores característicos da racionalidade objetiva. Estudando os princípios racionalistas da epistemologia moderna, cuja origem se fundamenta nas revoluções científicas do começo do século XX como compreende Bachelard, procura-se realizar de um lado um prognóstico da cultura escolar normalizadora que permanece ligada aos obstáculos do pensamento clássico e do conhecimento pré-científico. De outro lado, procura afirmar a natureza do conhecimento junto a uma racionalidade aberta que mantém o conhecimento sob o dinamismo do pensamento discursivo e retificador. Compreende-se por meio da pesquisa que o conhecimento na escola pode partilhar de uma racionalidade aberta à medida que erija seus esforços na ultrapassagem da racionalidade instituída. O valor educativo da razão se afirma enquanto objetividade projetiva, contra a ordem natural das coisas, o espírito conhece no triunfo sobre o obstáculo a vencer. As modificações instauradas pelo *novo espírito científico* implicam um destino epistemológico vigoroso para o conhecimento, por meio do qual, a cultura escolar é provocada ao deslocamento de valores e à passagem a retificação no domínio da racionalidade. O texto apresentado é um desdobramento do trabalho de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, propõem-se ao estudo da natureza do conhecimento da escola à luz da epistemologia de Gaston Bachelard.

Refletir sobre a educação escolar do ponto de vista epistemológico da obra de Bachelard significa sobretudo, promover a convivência com os valores de conhecimento. Prioritariamente, o trabalho se dedica a estudar a racionalidade que orienta o ensino, procurando não perder de vista os interesses epistemológicos e pedagógicos a tratar. Os valores de conhecimento são os aportes que animam um determinado *corpus* de experiências racionais, esses valores impõem-se como evidência discursiva, é o esforço de relacionar um “corpo de noções correlatas” (Bachelard, 1977, p. 141), formando-se assim uma claridade de ideias associadas que se convertem em *valor do racionalismo dinâmico*, valor que é urgência de saber.

Reconhecemos à primeira vista que a reflexão acerca da escola animada pela epistemologia não agrada, muito menos atende aos interesses sociais e institucionais postos como desafios para a escola atual. Nosso empenho não se desdobra nesse embate, pois, liberar nossas razões docentes, pensar a realidade de outro modo, desobrigar-se da redenção de um ensino sabedor, implicar-se, por fim, com o desejo de conhecer é a nossa meta de aprendizagem.

O afastamento do caráter imediato e instrumental do conhecimento, assim como a proximidade com os valores da razão tornam o pensamento de Bachelard indispensável à reflexão



acerca da formação e da escola atual, já que para o autor, o ato de conhecer deve ser valorizado em estado nascente, pois somente nesse contexto ele tem sentido real. Confirmado, o ato de conhecer pode tornar-se um automatismo do pensamento. Em seu primeiro movimento, porém, ele é um desvendamento incerto, suas bases é o juízo que verifica. Por isso Bachelard (1977) afirma que é preciso colocar-se de certa forma na fronteira do desconhecido, assim como nos postos avançados, para lidar com todas essas pequenas refregas que compõem as grandes batalhas que, posteriormente, estarão nos planos dos teóricos.

A passagem para a compreensão do ato de conhecer pela sua interioridade explicita que, em seu caminho, a epistemologia lida com a mudança, o refinamento, a verificação dos conceitos segundo as ideias que lhe deram origem. “O pensamento, quando formulado em sistema, implica uma imagem, ou melhor, uma concepção do mundo, e se situa em relação a ela.” (Koyré, 2011, p. 1) Nessa perspectiva um estudo acerca da cultura escolar, ou melhor, acerca da racionalidade implicada nessa cultura que tome como referencia a epistemologia histórica, necessariamente, participará de outra história, dissidente até, da historiografia fundada estritamente nos aspectos institucionais, sociais, ou tecnológicos da atividade de ensino.

Discutir o problema da racionalidade da escola com base na Epistemologia Histórica de Gaston Bachelard requer o afastamento da atividade pedagógica cotidiana apoiada no senso comum. É preciso emergir de outro solo, partir das relações que não estão dadas, pois o papel daquele que pensa é ir além do já estabelecido, reavendo a força e o viço da invenção, dando ao método apenas um valor de oportunidade e, ao conhecimento, a liberdade de ir às questões de origem.

A epistemologia contemporânea é expressão de um espírito aberto, do pensamento que vai à raiz do conhecimento psicanalisando-o trazendo à tona suas particularidades e sua complexidade. Uma psicanálise do conhecimento objetivo torna-se necessária à medida que se admita a importância de implicar a razão e suas vicissitudes num estado permanente de formação do espírito no domínio do pensamento. Todavia, o eixo dessa psicanálise do conhecimento objetivo não visa instituir uma nova ciência. Como trabalho sobre o pensamento, estabelece bases para uma nova filosofia e para uma cultura científica vigorosa. Afinal,

a disponibilidade do espírito racional não tem nada de comum com a gratuidade de um espírito aberto a todo acontecimento. O espírito racional prepara seus próprios acontecimentos. Assim, longe de estar confinado em uma experiência racionalista particular, o espírito científico pode beneficiar-se da essencial pluralidade dos diferentes sistemas de racionalidade. Nessas condições, se referir como fazem numerosos críticos filosóficos à uma experiência escolar, é reviver um tempo de cultura matemática impura,



em que precisamente o ensino racionalista não está liberado do empirismo das intuições, de um tempo em que uma pedagogia que favorece a preguiça do espírito crê poder ultrapassar e sustentar, pela constatação, o que deve ser instituído pela pura demonstração racional. Não é espantoso que os espíritos, ligando-se a uma cultura científica simplesmente esboçada, permanecem quanto à racionalidade, em uma verdadeira elementariedade psicológica. (Bachelard, 1972, p. 89-91).

A cultura escolar por sua vez, somente pode querer implicar-se com tal psicanálise, para aproximar-se da feição aberta da razão. A escola de cultura geral não pode querer tomar em consideração as incursões da filosofia da ciência, senão para degenerar suas posições próprias, refletir acerca de suas fragilidades, autorizar a imaginação, desobedecer à interdição, dar materialidade ao ato de conhecer. Bachelard dá o ensejo para compreender as divisas de um pensamento radicalmente aberto, que, nem por isso, prescinde às necessidades sistemáticas no domínio da explicação e do conhecimento.

Há um duplo aspecto constitutivo da obra do autor, o epistemológico e o da fenomenologia da imaginação, em ambos os aspectos fazem-se presentes nexos reveladores de que o conhecimento não é dado em ato puro, provém de uma história psicológica da razão, ou uma subjetividade outra, polêmica, em elaboração. Sobretudo no aspecto do pensamento objetivo, que constitui o eixo de estudo do nosso trabalho, se vê as problemáticas do conhecimento que revelam os obstáculos e debilidades da própria razão. Para Bachelard “a tarefa filosófica da ciência é muito nítida: psicanalisar o interesse, derrubar qualquer utilitarismo por mais disfarçado que seja, por mais elevado que se julgue, voltar o espírito do natural para o humano, da representação para a abstração.” (Bachelard, 1996, p. 13).

Dito de outro modo, a realidade transborda àquilo que se pretende atribuir a ela racionalmente, “sua essência reside na resistência ao conhecimento” (Bachelard, 2004, p. 17). Ir às questões de origem promove uma cautela permanente em relação ao reducionismo do conhecimento para que ele não se cristalice e perca a força como pensamento. Bachelard (2004) elucida que até mesmo os limites do conhecimento são inventados, juntamente com a criação dos métodos e da forma de compreender a realidade, isso ocorre à medida que o pensamento especulativo tende a tornar-se normativo.

A obra o autor francês favorece uma preocupação que tem sido menosprezada nas discussões curriculares, que é a importância da formação teórica nos contextos escolares contemporâneos. Debruçando-se sobre as questões da retificação incessante do pensamento diante do real, presume-se a insuficiência da pretensa formação que se legitima na escola à medida que ela atende às necessidades técnicas e instrumentais em detrimento dos valores racionais.



Nessa escola em que a formação teórica não se realiza, emerge ao mesmo tempo, o falso conforto admitido por ocasião da imensa confiança e energia que toda a comunidade escolar deposita nos conteúdos de ensino. Se a escola deve afirmar-se como a instância em que se aprende a ganhar rigor, para além da aquisição da leitura e da escrita, ela precisa então dar primazia ao que é próprio do espírito: sua racionalidade. Este ponto de partida capital explicita que apesar da importância dada aos conteúdos e aos métodos, a formação não se realiza senão no alargamento da razão, na abertura do espírito ao movimento abrangente e intrincado do pensamento sem o qual não se pode falar de rigor.

É preciso dar ocasião para discutir a importância dos valores de conhecimento pelo seu aspecto formativo, a contribuição que eles podem trazer para a escola não é prática, mas nem por isso sanciona impedimentos. A escola é necessariamente plural, e nela a primazia dos valores de conhecimento não deve ser confundida com uma espécie de racionalização autoritária, reducionista. No tempo próprio,

a fim de percorrer o trajeto cultural que vai do *real percebido* à experiência realizada pela ciência, sem esquecer qualquer dos traços filosóficos que ajudam ou entram a cultura, o mais simples é acompanhar as ideias em seu transformar-se no ensino, situando-as sistematicamente no campo interpsicológico que tem por polos o professor e o aluno. É nele que se forma o inter-racionalismo que vem a ser o racionalismo psicologicamente comprovado. Esse racionalismo ensinado deverá verificar-se na sua tomada de estrutura, precisamente como *valor*, valor pelo qual se vê que *compreender é uma emergência do saber*. O professor será aquele que faz *compreender* – e na cultura mais avançada em que o aluno já compreendeu – será ele quem fará *compreender melhor* (Bachelard, 1977, p. 27).

É preciso pensar a realidade em consonância com os predicados que a manifesta, para falar de ensino, de atividade pedagógica e escola na modernidade é preciso falar de ciência. A atualidade do pensamento de Bachelard se afirma no conhecimento aproximado, sintético e discursivo como mais adequado ao espírito científico, anunciando uma vida monástica dedicada ao labor racional que não se prende a uma visão de superfície, e que pede cuidado no movimento do espírito em direção ao objeto. No ato mais simples do conhecimento, de acordo com Bachelard, a busca de “clareza de uma intuição é obtida de uma maneira discursiva, [isto é] por um esclarecimento progressivo, fazendo funcionar as noções, variando os exemplos” (Bachelard, 1986, p. 103). Esta dinâmica é totalmente contrária a um ensino habituado à memorização de contextos, fórmulas, e regras.

A busca de um saber em alguma medida livre do instituído, não se apresenta como aspiração exclusiva de uma alta cultura científica (Bachelard, 2008a). Essa aspiração é antes a razão de ser do espírito em seu potencial dinâmico e evolutivo. O mestre de espírito inquieto procura



outra racionalidade para os valores da escola, empenha-se em criar condições para a cultura que possa libertar a escola das casuísticas externas, imediatas e instrumentais que ensina coisas, para então, aplicar-se ao saber do próprio ponto de vista do valor epistemológico, dando motivos para que os aprendizes deem novos valores ao conhecimento.

Ao contrário do que se possa pensar, os obstáculos ao conhecimento e sua profusão são em grande parte internos à cultura escolar e à sua dificuldade de dialetizar o pensamento na formação, não são as vicissitudes do conhecimento que impedem a mudança. Eximir-se dos erros e do inesperado na escola, muitas vezes impede de aproveitar o valor positivo dos enganos para inundar-se na razão como um sistema questionador diante do saber que é indomesticável.

Concordar com esse estatuto do saber significa revogar grande parte do que se pensa acerca do valor formativo dos conteúdos, pois, é preciso pôr em discussão as possibilidades dinâmicas do conhecimento reconhecendo as consequências de atribuir aos conteúdos escolares mais que o seu valor circunstancial. Pode-se dizer sob a perspectiva mais comum que os conteúdos são supervalorizados no ensino, seja em matemática, português, história, literatura, ou qualquer outra área, por vezes instrui-se o aprendiz mediante fórmulas, regras, fatos e outras convenções a serem concebidas nessa cultura de um racionalismo que é previamente sabedor. É difícil nessa racionalidade docente assentir a outro percurso no qual se possa levar em consideração o domínio das relações, da classificação e da retificação. Este último domínio atribui no próprio fluxo da sua organização do pensamento, o sentido vigoroso, atualizado e dinâmico das formulas, das regras, dos acontecimentos históricos ou artísticos.

Bachelard afirma que “toda pessoa afeita à cultura científica é um eterno estudante. A escola é o modelo mais elevado da vida social” (1977, p. 31). A problemática que se interpõe é a de uma cultura estática da formação do espírito que limita o conhecimento escolar às fronteiras dos conteúdos. Há nisso um fechamento, um apego ao instituído, que remete à compreensão simplificadora e anacrônica do conhecimento dedutivo. É preciso perseguir um tipo de formação que vá além da clareza intuitiva e que expresse as condições do rigor. Pois,

o pensamento objetivo, desde que se eduque perante uma natureza orgânica, revela-se de uma singular profundidade pelo próprio facto de esse pensamento ser perfectível, retificável e sugerir complementos. É ainda meditando no objeto que o assunto tem mais possibilidades de ser aprofundado. (Bachelard, 1996, p. 34)

A confortável situação da cultura e da educação fundadas na compreensão intuitiva, na representação do fenômeno, “a meio caminho entre o concreto e o abstrato, numa zona intermediária em que o espírito busca conciliar matemática e experiência, leis e fatos” (Bachelard,



1996, p. 7), certamente agrada o espírito habituado, atende ao êxito descritivo e instrumental. Entretanto na formação do espírito é importante fazer com que o pensamento tenha ascendência sobre os preâmbulos, o problema do ponto de vista epistemológico é torná-los regra, enquanto são na verdade processo.

Em arremedo às reflexões de Bachelard (1978) ligadas à lógica não-aristotélica e à linguagem, parte-se do suposto de que é preciso romper com uma ontologia do conteúdo, de modo a tomá-lo não como um *ser*, mas sim, como uma noção móvel e variável em suas estruturas. Questão esta, convergente com espírito científico capaz de dialetizar e libertar o valor pedagógico da razão do peso excessivo dos conteúdos instituídos.

Importa por em discussão o que há para saber, Bachelard desconfia das ilusões da ciência e do saber como espelho da natureza, procura afirmá-los noutra lugar: no saber provável, que tem origem em um espírito de contradição, que advém da má vontade com os dados imediatos, e que reclama o esforço dialético para sair de seu próprio sistema. A escola neutraliza os interesses racionais do espírito quando adere inadvertidamente ao princípio de utilidade presente nos interesses da sociedade, nesse sentido a escola caminha para um vazio alimentado pela ausência de valores racionais. A natureza da instrução escolar está intrinsecamente ligada às possibilidades de realizar uma formação rigorosa do espírito na escola, tornando-a um referencial para a sociedade, segundo Michel Fabre em sua obra *Bachelard éducateur*:

a relação pedagógica da instituição escolar serve de modelo para pensar o cogito científico. E inversamente a cidade científica serve de modelo para a formação escolar. É por meio dessa oposição da escola e da cidade científica que se ilumina a utopia. A forma escolar (cujo ideal é o conhecimento desinteressado) pode sozinha garantir à cidade científica derivas pragmáticas e tentações da vontade de poder. Mas, somente o dinamismo da pesquisa científica em que se efetua superlativamente o processo de formação em seus momentos objetivo e subjetivo, pode tirar a escola do seu sono dogmático. É então com uma escola epistemologicamente reformada que sonha Bachelard, uma escola animada por um “novo espírito pedagógico”. É esta escola ideal (síntese da forma pedagógica e do dinamismo científico) onde se aperfeiçoaria um verdadeiro trabalho formador, que forneceria a seu turno o ideal da vida social. Essa problemática da formação do espírito se desenvolve em Bachelard sobre o eixo privilegiado da formação científica e sob a forma de uma psicanálise da razão. (1995, p. 16)

Em constante superação no domínio do realizado, pode a escolar ir ao encontro do pensamento e teorizar dentro de limites possíveis. Pois, espera-se que a escola não se limite a formar o hábito, já que, para fazê-lo, não seria definitivamente necessária a sua existência. Aniquila-se o sentido da escola quando se atribui a ela uma formação que não eleva o homem para além de suas possibilidades elementares.



Em matéria de conhecimento escolar é preciso questionar certa vulgarização, porquanto o próprio “*hábito da razão* pode converter-se em obstáculo da razão. O formalismo pode, por exemplo, degenerar num automatismo do racional, e a razão tornar-se como que ausente de sua organização” (Bachelard, 1977, p. 21). Cabe à escola assumir, não como norma, mas como valor cultural, sua condição de partícipe das lições filosóficas que a ciência pode oferecer e a partir delas, ensinar a romper com os discursos mortos dados pela historiografia, pelos livros didáticos e pelo senso comum.

A questão do caráter aproximado do conhecimento é uma provocação para elucidar que as deduções formais são ainda muito estreitas. O trabalho racional não se limita a uma assimilação espontânea das coisas e de uma realidade que é naturalmente objetiva. O conhecimento escolar precisa de um estatuto ligado à teoria como um esforço no domínio do pensamento, esforço que não se descuida de nenhuma de suas conquistas se concentrando em todos os detalhes da tarefa crítica, cuja natureza racional, é expressão de problemas transcendentais à experiência.

Ao espírito em formação é importante propiciar experiências de abertura, isto significa implicá-lo em realidades que ele possa por em questão um conceito, uma obra de arte, uma experiência empírica, uma experiência psíquica que, mantidas em constante poder de renovação, impedem o reducionismo do próprio espírito. Tributário ele próprio de uma formação nas sendas da imaginação, Bachelard defende que

a blocagem intelectual parece-nos tão nociva como a blocagem afetiva; é por isso que estaríamos interessados em trabalhar numa psicanálise do conhecimento objetivo. Seja a que nível for da educação, o psiquismo humano deve ser permanentemente remetido para a sua tarefa essencial de invenção, de atividade de abertura (1978, p. 79).

Se o conhecimento é uma invenção, cabe aos partícipes da escola e de seu saber seguirem à frente insatisfeitos com o instituído. Nessa perspectiva, não se pode pedir à instituição escolar elevada à condição de escola do pensamento, que ela tenha uma função social. O que ela tem, por sua vez, é um valor de alargamento da razão, que transcende, retifica, e muda valores sociais estabelecidos.

O pensamento é por excelência disposição criadora, ele pode ou não normalizar o acidente, deforma sem perder a forma, se lança no universo desconhecido em que os “fenômenos novos são não apenas encontrados, mas inventados, integralmente construídos” (Bachelard, 2008a, p. 17). Abre-se então para a escola uma racionalidade com valores diferentes daquela dominante que faz constatar por meio de fórmulas, regras, figuras, e textos, fulgurantes como letras mortas. Compreende-se com Bachelard que é preciso destruir para mudar a natureza do conhecimento,



vemo-lo no terreno dos devaneios sobre o fogo, e seu fascínio não é vão, ao aniquilar o pensamento que acompanha o pensador, “a fogueira é uma companheira da evolução.” (2008b, p. 29)¹⁰⁷

Demolir valores, retomar a gênese dos saberes, não pelas suas contingências históricas e normativas, mas sim pela liberdade de reflexão, pela provocação racional contígua na reunião das proposições que se elabora. Isso significa abrir o diálogo até o ponto em que possa “participar de um *surgimento*” (Bachelard, 1977, p. 18). Essas elucidações carregam a marca do pensamento especulativo, ensejo pelo qual o real para o autor não se mostra, mas demonstra-se abstratamente, a realidade científica é uma verificação do espírito. Bachelard afirma que seu projeto é o de

mostrar o grandioso destino do pensamento científico abstrato. Para isso, temos de provar que pensamento abstrato não é sinônimo de má consciência científica, como parece sugerir a acusação habitual. Será preciso provar que a abstração desobstrui o espírito, que ela o torna mais leve e mais dinâmico. Forneceremos essas provas ao estudar mais de perto as dificuldades das abstrações corretas, ao assinalar a insuficiência dos primeiros esboços, o peso dos primeiros esquemas, ao sublinhar também o caráter discursivo da coerência abstrata e essencial, que nunca alcança seu objetivo de um só golpe. E, para mostrar que o processo de abstração não é uniforme, chegaremos até a usar um tom polêmico ao insistir sobre o caráter de obstáculo que tem toda experiência que se pretende concreta e real, natural e imediata. (1996, p. 8-9)

Esse pensamento leva ao desconforto toda a cultura escolar que se furta ao balanço das convicções racionais, e ignora valores que são uma causa de conhecimento. Bachelard em *A formação do espírito científico* exprime a importância de negar a obra para de fato afirmá-la, a necessidade de inverter os interesses de conhecimento erigindo esforços para que a escola possa integrar-se na concentração espiritual permanente que a ciência exige.

Abrir esta questão é de todo modo tocar nas problemáticas das qualidades eleitas para a escola historicamente. Parece que a pedagogia do sentimento de posse, fruto da primazia econômica da sociedade, autoriza um conhecimento direto e generalizado. Assim a escola foge à verificação, à ambivalência própria das discussões objetivas; escapa também à discussão que é mais educativa quanto mais mobilize o espírito de criação próprio da ciência.

¹⁰⁷ Acerca do complexo de Prometeu, explorado no capítulo I, de *A psicanálise do fogo*, Bachelard se reporta ao problema da vida criadora, elaborando sob o Mito de Prometeu as relações do fogo com as interdições e o conhecimento. O autor apresenta na introdução desse ensaio as relações intensas entre os valores objetivos e os valores subjetivos, além das experiências sociais para a constituição do conhecimento. Bachelard afirma que compreende “sob o nome de *complexo de Prometeu*, todas as tendências que nos impelem a *saber* tanto quanto nossos pais, mais que nossos pais, tanto quanto nossos mestres, mais que nossos mestres. Ora, é ao manipular o objeto, que podemos esperar situar-nos mais claramente no nível intelectual que admiramos em nossos pais e em nossos mestres. (...) O complexo de Prometeu é o complexo de Édipo da vida intelectual.” (BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*, 2008b, p. 18-19).



Não está em jogo a transposição simplista para o ensino, da centralidade do conhecimento tão claramente posta na Física. No diálogo pedagógico, interessa tomar o aspecto filosófico que leva a compreender as ilusões da plenitude, da simplicidade e das convenções que não se sustentam. Dar primazia aos valores de conhecimento contemporâneos na escola significa privilegiar a atividade engajada num racionalismo exigente, especializado, e solidário com um plano de estudos. O conhecimento no racionalismo ensinado constitui-se – entre professor e aluno – num campo interpsicológico cujo vértice encontra-se uma cultura retificada por meio da qual “a escola é o modelo mais elevado da vida social.” (Bachelard, 1977, p. 37-38).

Nesse contexto, a ciência é escola, uma escola permanente, (Bachelard, 1977) ela multiplica a atitude objetiva que se elabora, não na fria noção do rigor de demonstração, mas na profunda implicação do sujeito com o objeto de conhecimento e no modo como a ciência cria uma cultura desenvolvida. Assim a escola se integra na concentração espiritual permanente que a ciência exige na qual como afirma Bachelard, “a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade.” (1996, p. 310).

A inversão desses interesses, que põem a sociedade a serviço da escola, indica que a ciência educa a razão. Percorrendo a história da cultura racionalista compreende-se, contra todo racionalismo primário, que o pensamento científico elabora seus progressos como uma prova de ultrapassagem, afirma-se nos embates com o pensamento imediatamente superado; e isso faz da ciência “uma doutrina sempre jovem, uma das doutrinas científicas mais vivas e educativas.” (Bachelard, 1972, p. 24)

O universo escolar, assim como “um objeto científico só é *instrutor* em relação à construção preliminar, uma construção a consolidar.” (Bachelard, 1977, p. 67). A escola atenta a isto promove o convívio com o conhecimento; como se compreende com Bachelard, prepara a racionalidade discursiva e retificadora, “coordena e subordina as ideias começando com lentidão e dificuldade; mas seu inacabamento é uma promessa de futuro, a consciência de sua primeira fraqueza é uma promessa de vigor.” (2008a, p. 81).

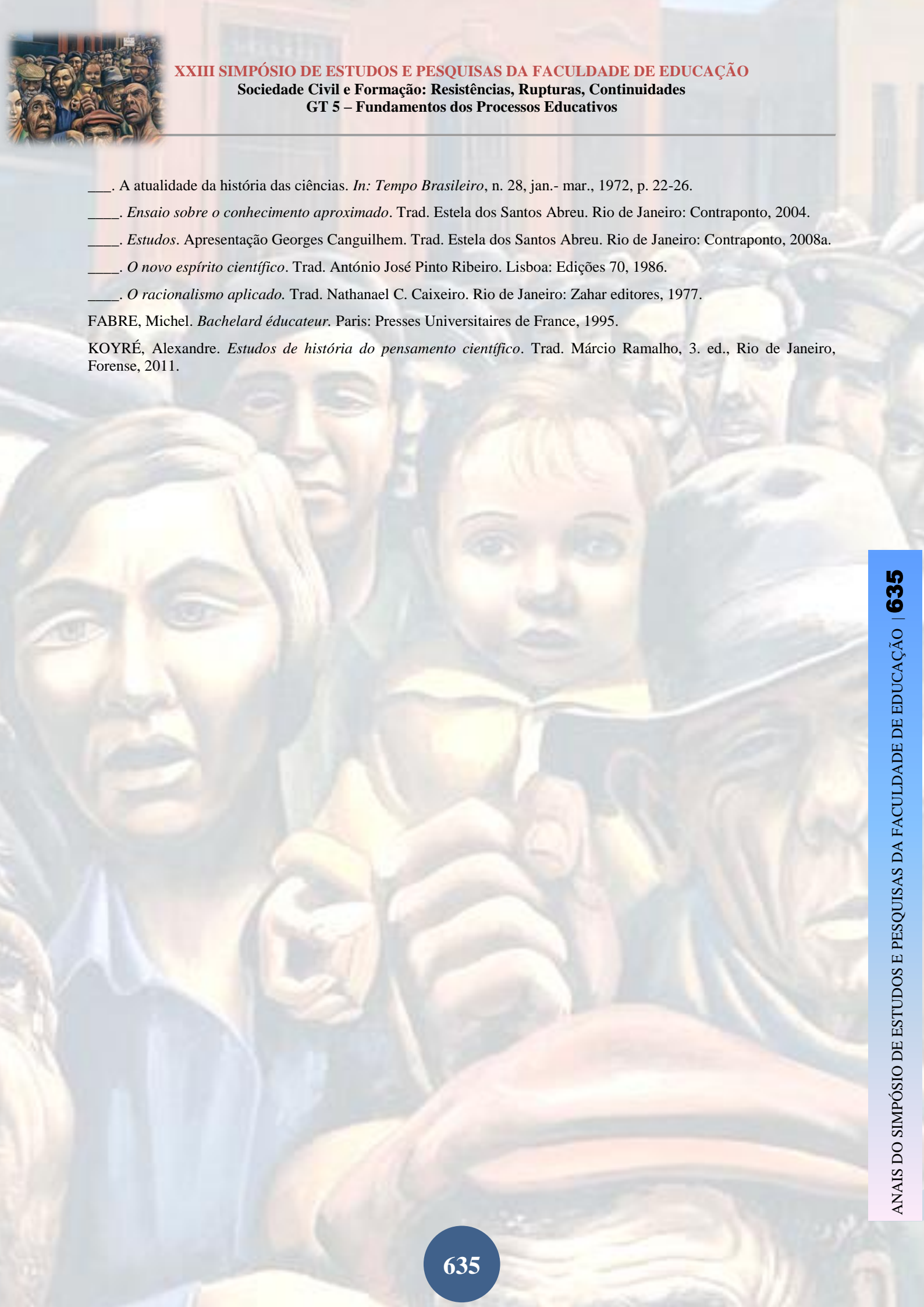
Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. *L'engagement rationaliste*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

_____. *A filosofia do não*. Trad. Joaquim José Moura Ramos. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril cultural, 1978, p. 1–87. (Os pensadores)

_____. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. *A psicanálise do fogo*. 3. ed., Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
GT 5 – Fundamentos dos Processos Educativos

- ____. A atualidade da história das ciências. In: *Tempo Brasileiro*, n. 28, jan.- mar., 1972, p. 22-26.
- ____. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- ____. *Estudos*. Apresentação Georges Canguilhem. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008a.
- ____. *O novo espírito científico*. Trad. António José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1986.
- ____. *O racionalismo aplicado*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.
- FABRE, Michel. *Bachelard éducateur*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- KOYRÉ, Alexandre. *Estudos de história do pensamento científico*. Trad. Márcio Ramalho, 3. ed., Rio de Janeiro, Forense, 2011.



GT: 05 – FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

BASES TEÓRICAS DOS ESTUDOS SOBRE MÍDIAS: O CAMINHO INDICA A CHEGADA

Tatyane Pereira de Moraes Soares - Universidade Paulista/GO

tayane.morais1311@gmail.com

Prof. Dr^a. Juliana de Castro Chaves – FE/UFG

julichcastro@gmail.com

Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, na linha de Fundamentos da Educação, orientada pela profa. Juliana de Castro Chaves, que teve como resultado a dissertação “Mídia e Educação: um estudo sobre as mídias no GT de Educação e Comunicação da Anped de 2004 a 2013” (MORAIS, 2016). Os dados aqui apresentados são resultado de um estudo do Estado do Conhecimento que aponta que bases teóricas estão referendando as pesquisas que estabelecem a relação entre mídia e educação. O referencial teórico das reflexões desse trabalho é a Teoria Crítica da Sociedade. Observa-se que a grande maioria dos referenciais teóricos e dos autores citados nos trabalhos são justificados por abordarem a linguagem, o discurso, o diálogo, a narrativa, ou seja, o que está no âmbito da representação. A ênfase das bases teóricas é na reprodução, na circulação, na recepção e na intersubjetividade dos sujeitos diante da mídia e de seus produtos, tendo pouca análise da produção em relação com as condições históricas. Desse modo, ponderamos a importância de se realizar estudos que partam também da produção da mídia e de seus produtos culturais, articulada à história, à sociedade, e sem desvinculação do todo da racionalidade capitalista.

Palavra Chaves: Mídia; Educação; Comunicação; Teoria Crítica da Sociedade; Estado do Conhecimento.

Mídia e educação: debates e controvérsias

As mídias compreendem todos os veículos de comunicação social que transmitem informações e conhecimentos, tais como cinema, televisão, rádio, jornal, revista e internet, investigá-las significa pensar sobre como o indivíduo vem interagindo, sobre como ele vem se produzindo e reproduzindo em sociedade. Isso porque as mídias estão presentes nas instituições, no cotidiano e em várias instâncias educativas e constituem formas de pensar e agir em sociedade, por meio delas, os indivíduos entrelaçam os seus discursos e ações cotidianas (SOARES, 2008).

Nos últimos anos as mídias enquanto tecnologias da informação e comunicação se consolidam na sociedade e são consideradas importantes por permitirem ao sujeito uma articulação entre interação e interatividade e por serem instrumentos imprescindíveis para a construção de conhecimento e para os processos de aprendizagem (LEVY, 1999).

Nesse processo, é possível identificar diferentes tipos de teorias/epistemologias que vem embasando a discussão das mídias em relação com a educação. De acordo com Mostafá e Máximo



(2003), nos estudos das pesquisas publicadas nos anais da Intercom¹⁰⁸ e da Anped nos anos de 1994 a 2001 foram identificados no Brasil um núcleo de autores que vem embasando a pesquisa na área, e que trabalham mais diretamente com a relação entre mídia, comunicação e educação. Entre eles estão: Moran, com discussões relacionadas a mídias e a possibilidade de mediação que ela proporciona; Belloni tratando sobre a relação entre mídia e educação e Pretto com reflexões sobre o ato de educar na cultura digital. Os autores ainda ressaltam em termos epistemológicos, a presença de autores latino-americanos que compõe uma corrente de pensamento presente nos trabalhos que envolvem Martin Barbero, Orozco, Cancline, conhecidos como os “homens das mediações” (p. 99). Fica evidenciado que as teorias/epistemologias enfatizam predominantemente o enfoque da recepção (MOSTAFÁ E MÁXIMO, 2003).

No que se refere as teorias/epistemologias que referendam as discussões da Anped entre 1994 e 2001, existe a presença forte da corrente pós-estruturalista (MOSTAFÁ e MÁXIMO, 2003). Na corrente pós-estruturalista, estão presentes as categorias identidade, recepção e subjetividade. Foi identificado também autores como Giroux e Vygotsky que são apontados como teorias pedagógicas que entendem a importância da linguagem e do diálogo. Dentre os autores brasileiros que discutem esse campo do saber, encontra-se Fischer, que aborda a mídia a partir do discurso, e Porto com preocupações sobre a importância das mídias.

Bonilla (2012) ao realizar um estudo sobre mídias no GT 16 de Educação e Comunicação da Anped, também identificou que as discussões sobre mídia tomam como pressupostos teorias/epistemologias relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e do diálogo. Segundo a autora, a linguagem é entendida como representação de mundo que permite a construção de sentidos, sendo através dela que constituímos o mundo, descrevendo a nós mesmos e as nossas circunstâncias, possibilitando a elaboração de discursos e enunciações. Dentre os trabalhos que se filiam explicitamente a uma linha teórica, foi possível destacar um grupo filiado à perspectiva histórico-cultural, tendo como principais teóricos Vygotsky e Bakhtin, “estando presente, especialmente, nas pesquisas que têm como foco de análise a temática “linguagem” - enunciação interlocução, interação, dialogismo, colaboração, mediação” (BONILLA, 2012, p.15). O segundo grupo se destacou por realizar estudos culturais, presente, principalmente, em pesquisas que têm

¹⁰⁸ Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.



como foco de análise questões relacionadas a cultura e aos processos de mediação envolvendo as mídias.

Segundo Chaves (2007), devido a predominância dos estudos enfatizarem a representação seria importante resgatar Karl Marx, que nos alerta o quanto pode ser perigoso realizar a identidade entre representação e objeto. Geralmente, na sociedade capitalista a representação não é apreendida pelo sujeito em suas mediações concretas, ou seja, levando em conta a totalidade da sociedade capitalista. Nesse contexto, a consciência do sujeito produz-se como uma ilusão. Assim, no processo do conhecer e da aprendizagem “pode partir dos aspectos abstratos, do simples, da captação imediata da realidade, do manifesto (elementos representacionais)” (p.157), mas é fundamental como fez Karl Marx revelar as mediações concretas de uma realidade, os nexos internos, o complexo. É necessário ter cautela para não ficarmos apenas no âmbito da representação como se ela em si se originasse em um sujeito descolado da totalidade da sociedade em que vive.

Quando se trata de maneira individual por meio de teorias/epistemologias como o indivíduo se relaciona com a mídia, como a mídia é concebida pelo indivíduo, e como um e outro indivíduo se relacionam a partir da mídia, pode-se perder a materialidade do objeto, a historicidade das relações materiais que constituíram o objeto e os sujeitos (CHAVES, 2017). Adorno e Horkheimer (1985), por exemplo, apontam o quanto que as determinações da produção industrializada da cultura padronizam, empobrecem os conteúdos e as informações em larga escala dificultando o exercício do pensamento crítico.

Para Adorno (1995), é importante fazer uma reflexão sobre as contradições das mídias em relação à formação. A partir do autor, evidenciamos que as contradições das mídias devem ser desveladas em seus diferentes aspectos, seja por meio das temáticas que vem sendo mais trabalhadas, das instancias educativas, dos aspectos metodológicos, e também das teorias/epistemologias que embasam a discussão.

Considerando essas discussões resolvemos investigar no GT 16 de Educação e Comunicação da Anped qual enfoque teórico vem sendo abordado nos estudos que relacionam mídia e educação entre os anos de 2004 e 2013.

Quanto à análise da pesquisa: por onde vão os estudos sobre mídia e educação?

De acordo com Pretto (2007), o GT 16 de educação e Comunicação teve início em 1990, por meio de uma mobilização de pesquisadores envolvidos na 13ª reunião da Anped que acreditavam não existir, nas reuniões dessa associação, estudos relacionados à comunicação,



tecnologia e temas correlatos, apesar de estes já estarem presentes em alguns programas de pós-graduação em âmbito nacional. Para que fosse possível a criação deste GT, foi necessário, segundo Pretto (2007, p. 7), “buscar apoio de pessoas que, atuando em outros campos da pesquisa educacional, percebiam que esses temas constituíam importantes desafiadores elementos para a educação”. A criação do GT de Educação e Comunicação na Anped e as discussões produzidas nesse grupo de pesquisa no decorrer de sua história, ainda segundo o autor, muito se desenvolveram, visto que, entre 1990 e 2004, já se debatia por meio de teorias/epistemologias questões sobre televisão, cinema, importância da utilização da internet, mídias e o crescimento das tecnologias da informação (TICs) nos processos educacionais.

Entre 2004 e 2013 foram produzidos neste GT 202 trabalhos completos. Deste quantitativo, em nossa investigação doze trabalhos não foram selecionados, visto que 11 não abordavam a discussão sobre mídia e 1 não estava disponível no site do GT 16. Ao final deste levantamento, foram analisados 190 trabalhos.

No que se refere ao recorte da teoria/epistemologia dos 190 trabalhos completos, 45 (24%) autodenominaram a teoria/epistemologia e 145 (76%) não. Das 45 produções, 14 se autodenominam como “Estudos Culturais” por considerarem “que a cultura, os fatores socioculturais do contexto de cada um fazem parte da recepção, da forma como cada sujeito recebe e constrói os sentidos do que presencia nos meios de comunicação de forma geral” (FERNANDES, 2007, p.13).

Apareceram três referenciais dos “Estudos Culturais”: latino-americano, baseado em Martín-Barbero, Canclini e no conceito de recepção de Néstor Canclini; francês, embasado em Foucault, ressaltando o papel do poder no centro das significações e identidades culturais, Jaques Derrida e Roland Barthes, e o enfoque inglês com o teórico Stuart Hall e Du Gay, enfatizando a representação que se estabelece através da linguagem, que produz sentidos e significados que constituem e produzem sujeitos.

Sete trabalhos partem da epistemológica/teórica “Análise do Discurso”, de tradição foucaultiana e interdiscursiva de Maingueneau e Charaudeau. Afirma-se que essa base inclui em suas análises a rede de tensões entre gramática, linguística e semiologia, sendo os discursos tratados como práticas que formam os objetos de que falam, um conjunto de enunciados que embora possam pertencer a diferentes áreas do conhecimento, seguem padrões de funcionamento que reproduzem rupturas historicamente determinadas.



Encontramos também 7 trabalhos na abordagem epistemológica/teórica autodenominada “Dialógica”, que é apontada como uma base que prima pela interação entre pesquisador e pesquisado no estudo dos fenômenos humanos. Alguns trabalhos dessa linha partem somente de Bakhtin, outros estabelecem diálogo entre esse autor e Habermas para discutir sobre o agir comunicativo, e em Paulo Freire, dando ênfase à interação dialógica.

Na epistemologia/teoria “Sócio-Histórica” identificamos 4 trabalhos que enfatizam a importância do acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A ênfase dada a esse autor é a questão da linguagem, que é definida como algo que media a produção de sentidos e o desenvolvimento da aprendizagem. Os trabalhos partem apenas de Vygotsky ou articulam a “Sócio-Histórica” à teoria anunciativa da linguagem de Bakhtin.

A epistemologia/teoria “Histórico-Cultural” foi identificada em 3 trabalhos. É importante destacar que os autores Vygotsky e Bakhtin também são base desse referencial teórico. Afirma-se que sob essa perspectiva, o conhecimento é construído na relação com o outro, numa relação dialética entre sujeito e objeto, entre sujeito e meio histórico.

Em menor quantidade houve a autodenominação dos autores das seguintes abordagens: 1 “Histórico-Dialética”, com Marx e Turke, analisando a relação entre mídias e tempo livre; 1 “Materialista Histórico-Dialética”, com Bakhtin, Freire e Tompson, compreendendo signos e diálogos produzidos pelas mídias com vistas à formação; 1 “Antropologia e Psicologia Social”, pautada em Bourdieu, Lave, Ortner e Certeau, para explicar questões relacionadas à gênese, reprodução de um complexo sociocultural com vistas ao ensino e aprendizagem; 1 “Culturalista e Dialógica”, com Giroux e Bakhtin, que estuda a relação entre professor e ambientes virtuais e desenvolvimento da linguagem; 1 “Estudo Cultural” e “Sócio-Histórico”, com Canclini, Martín-Barbero e Vygotsky, que analisam a cultura e o indivíduo em sua totalidade; 1 “Mídia-Educação”, com Belloni, tratando sobre a necessidade de integração das mídias aos processos educacionais; 1 “Socioconstrutivista”, com Vygotsky e Piaget, analisando a construção da autonomia intelectual do conhecimento; 1 “Semiótica Sincrética”, que discute os signos, os sentimentos e a produção de sentidos que a sociedade adota frente às linguagens que lhes são oferecidas; 1 “Teoria da Biologia do Conhecimento”, com Maturana, que é denominada como uma explicação biológica que analisa a interação e a relação dos seres humanos com o meio em que vivem; e 1 “Sociolinguística/Linguística Histórica e Aplicada”, com Bakhtin e Givón, que compreende a



língua como um sistema heterogêneo sem regras de funcionamento categóricas, mas como natureza variável.

Os 14 autores mais citados foram: Mikail Bakhtin, Pierre Levy, Michael Foucault, Paulo Freire, Martín-Barbero, Rosa Maria Bueno Fischer, José Manuel Moran, Manuel Castells, Walter Benjamin, Zygmunt Bauman, Maria Luiza Belloni, Gilles Deleuze, Néstor Canclini e Levy Vygotsky. Cabe ressaltar que selecionamos os autores mais citados a partir do quantitativo de sete citações em trabalhos diferenciados, pois, antes deste número, a incidência de trabalhos com o mesmo autor é menos recorrente. Portanto, os trabalhos indicam que esses autores pouco citados não fazem a sustentação teórica desse GT, por isso não foram catalogados.

Observamos que Mikail Bakhtin foi base para análise da linguagem, narrativa e semiótica; cultura; construção de sentidos e discurso e signos. Pierre Levy foi base para compreensão da cibercultura, tecnologia da informação e comunicação e interatividade e aprendizagem em rede. Michael Foucault para o entendimento do discurso, da linguagem e da imagem; Paulo Freire para os estudos sobre comunicação, linguagem e diálogo; Martín-Barbero para discutir questões como a relação entre cultura, meios de comunicação e educação; mediações das mídias na contemporaneidade e seus ecossistemas comunicativos. Rosa Maria Bueno Fischer para estudos que fazem relação com a análise do discurso foucaultiana e pesquisas sobre mídia; José Manuel Moran é referencial para tratar de questões relacionadas a tecnologias, ensino, aprendizagem e mediação pedagógica; Manuel Castells aparece em discussões referentes à sociedade em rede, tecnologias e internet; Walter Benjamin é base para discussões das mídias como bens culturais, importância da narração e apropriação do tempo industrializado e tecnológico, papel social do cinema e dos meios de comunicação de massa e desenvolvimento da linguagem. Zygmunt Bauman é citado nos trabalhos que apresentam, em suas discussões, questões sobre cultura, identidade, globalização, modernidade e consumo e a relação entre mídia, gênero e tolerância. Maria Luiza Belloni para estudos que discutem mídia e educação e educação a distância. Deleuze para o debate sobre a relação entre imagem, educação e produção de sentidos, questões sobre subjetividade e linguagem. Néstor Canclini para discutir questões relacionadas ao consumo e recepção e apropriação das diferentes manifestações culturais que ocorrem em sociedade e Vygotsky em estudos sobre aprendizagem e mediação e linguagem.

Percebemos que tanto a teoria como os autores referenciados nos trabalhos que discutem mídia no GT 16 priorizam, em suas articulações e análises, a mensagem, o discurso, a linguagem, o



diálogo, a narrativa, a interação e a recepção. Nesse sentido, existe uma tendência explícita de investigar os objetos em sua circulação, apreensão pelo sujeito e na intersubjetividade.

A maioria dos aspectos epistemológicos/teóricos era justificado por apresentar uma perspectiva de analisar a narrativa, o discurso, o sentido e a linguagem, ou seja, o que está no âmbito da representação geralmente descolada das mediações objetivas. Dizer isso é dizer também que a ênfase dos estudos é na reprodução, na circulação, na recepção e na representação dos sujeitos diante da mídia e de seus produtos.

Percebemos ainda que, embora os autores autodenominem, em suas pesquisas, diferentes referenciais epistemológicos/teóricos, algumas epistemologias embasam-se nos mesmos autores. Cabe investigar se essa questão é uma demarcação de grupo de pesquisa, de enfoques diferentes de dimensões teóricas dos autores ou se não há tanta diferença assim. Percebemos que Foucault é autor de base da epistemologia/teoria dos “Estudos Culturais”, de tradição francesa, e da “Análise do Discurso”; e Bakhtin e Vygotsky da “Sócio-Histórica” e “Histórico-Cultural”. No caso da Sócio-Histórica e da Histórico-Cultural, a maioria dos trabalhos está localizada na mesma instituição. Portanto, cabe investigar mais profundamente essa questão.

Considerações Finais

É necessário dizer que estudar as mídias e seus produtos culturais apenas por epistemologias/teorias que consideram linguagem, discurso, de maneira subjetiva e no âmbito da representação pode ter perdido as condições concretas do objeto, sua historicidade e a análise da relação com a sociedade, mesmo que esses aspectos tenham sido nomeados em alguns trabalhos. Cabe ressaltar que considerar as contradições das mídias e dos referenciais epistemológicos/teóricos que discutem as mídias não leva a nenhum posicionamento pessimista, negativo ou fatalista. Revelar a racionalidade do capital nas diferentes instâncias educativas formais e informais, epistemológicas/teóricas e debater a aparência da realidade oferecem elementos de entendimento e, assim, de possível resistência.

Isso significa dizer que analisar apenas a recepção e o sentido apartados da produção pode retirar as determinações concretas do sujeito e do próprio produto analisado e, por conseguinte, dificultar as possibilidades de transformação. Em se tratando de teorias/epistemologias que embasam os estudos sobre mídias, se faz necessário permitir ao sujeito o conhecimento por meio de uma totalidade concreta, sendo capazes de identificar as contradições, e assim poder



desvela-las. Indicamos a cautela que se deve ter com a tendência predominante de se investigar um sujeito ou uma mídia sem história, sem sociedade, ou seja, sem totalidade (CHAVES, 2017).

Consideramos que este seja um dos maiores desafios que se apresenta na atualidade, o de materializar a formação por meio de teorias/epistemologias no sentido de formar sujeitos que sejam capazes de conhecer as condições que o determinam, determinam o outro e a sociedade. A meta seria formar para a autonomia, formar para a constituição de uma consciência verdadeira, sendo capazes de se colocarem frente aos objetos (mídia e produto cultural), revelarem suas contradições e refletirem sobre a criação de produtos que não causam estranheza a essa sociedade administrada. Ver as contradições das mídias pode ser objeto de ódio para quem as defende, Adorno já bem demonstrou isso quando afirma que os indivíduos identificados com as mídias e com determinados produtos perseguem aqueles que revelam as contradições dos mesmos, fazendo uma defesa ferrenha. Esses indivíduos ao invés de perseguir a verdade do objeto, persegue o portador da notícia (CHAVES, 2015). Afinal, defender o objeto é defender o próprio eu na dinâmica da identificação.

Desse modo, esperamos contribuir com a reflexão sobre mídia e educação, e quem sabe, convocar pesquisas que primem em seus referenciais teóricos pela análise da produção.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Marx. A indústria cultural e o esclarecimento como mistificação de massas. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 2. ed. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 113-156.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPED. In: **Revista Teias** v.13, n. 30, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1361>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CHAVES, J. de C. Capitalismo dos monopólios e indústria cultural: formação do sujeito sujeitado. In: CHAVES, Juliana de Castro; BITTAR, Mona; GEBRIM, Virginia Sales (Orgs.). **Escritos de Psicologia, Educação e Cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. v. 2. p. 63-93.

_____. Marx e a Teoria Crítica: inflexão para a práxis do conhecimento sobre mídia e formação. In: **Revista Comunicações** – Unimep, 2017. p. 151-166. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes>>. Acesso em: 03/10/2017.

FERNANDES, Adriana. Infância e narrativa: reflexões sobre as revoluções culturais na infância da contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-3831--Int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MORAIS, Tatyane P. de. **Mídia e educação: um estudo sobre as mídias no GT de Educação e Comunicação da ANPED entre 2004 e 2013**. Dissertação (Mestrado em Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado). Universidade Federal de Goiás.

MOSTAFÁ, S. P; MÁXIMO, Luís Fernando. A produção científica da Anped e da Intercom no GT de Educação e Comunicação. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/download/8200>>. Acesso em: 07/10/2017



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
GT 5 – Fundamentos dos Processos Educativos

SOARES, Sérgio Arreguy; BORGES, Admir. **A mídia e suas perspectivas no contexto da propaganda e da comunicação mercadológica.** Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/518>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

GT 05 FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: O LEGADO DE HELENA ANTIPOFF¹⁰⁹

Virginia Gebrim - FE/UFG
virginiagebrim@uol.com.br

Resumo

Este trabalho tem por objetivo desvelar e analisar a concepção de psicologia da educação de Helena Antipoff (1892-1970). Para isto, pretende-se investigar os trabalhos e pesquisas desenvolvidas pela psicóloga russa na Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, nas décadas de 1920 e 1930. Baseada na proposta de educação funcional, Antipoff por intermédio dos conhecimentos adquiridos na Rússia, em Paris e como assistente de Claparede no Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra, atuou junto ao professorado mineiro, possibilitando que o docente no exercício de sua função, atuasse de acordo com os interesses e necessidades da criança, do escolar, tendo a psicologia como o principal fundamento. Ao desembarcar no Brasil, Helena Antipoff veio com uma tarefa. No curso de sua vida, em Minas Gerais, cumpriu não somente como que lhe caberia, pelo qual foi convidada, mas pode-se afirmar que realizou uma contribuição efetiva para o desenvolvimento da psicologia da educação no Brasil, constituindo a Psicologia como ciência aplicada à educação.

Palavras-chave: Helena Antipoff, Psicologia da Educação; Formação de professores.

Nas últimas décadas, pode-se afirmar que houve um grande número de estudos sobre a História da Psicologia no Brasil. Estes, ao mesmo tempo em que trouxeram um revigoramento para esta temática, forneceram outros ângulos, utilizaram fontes como coleções, livros, teses e pesquisas até então pouco exploradas.

Atualmente é visível o incremento de pesquisas que resgatam e analisam a constituição da psicologia no Brasil por intermédio da educação escolar. Os trabalhos e publicações de Antunes (1991), Massimi (1990), Campos (2003 e 2010) e Guedes (1997), entre outros, trouxeram, abriram o leque para questões que, mesmo anunciadas, estavam carentes de investigação, como: como se constituiu a relação entre psicologia e educação no Brasil?

Antunes (1991) revela que esta relação, contraditória, cheia de conflitos, enfim, longe de ser harmoniosa, tornou-se necessária, provocada, sobretudo, pelos processos históricos e sociais que estavam sendo gestados no Brasil, no início do século XX. As formulações, os princípios que orientam a trajetória das conexões entre Psicologia e Educação se situam no contexto em que o país sofre uma mudança no seu modelo econômico. As necessidades desenvolvimentistas iam ao

¹⁰⁹ Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa em andamento, intitulado: A criança, a psicologia e os dispositivos estratégicos da pedagogia nova no Brasil: *A coleção Atualidades Pedagógicas (1930-1940)*.



encontro de ideias pedagógicas que já estavam assentadas na Europa e nos Estados Unidos, e, assim, acabaram por influenciar educadores e intelectuais de tal forma que, na primeira realização de um plano nacional de educação, no início da era Vargas, o ideário escolanovista foi, à sua maneira, incorporado pelo governo central.

Em síntese, o movimento renovador, na década de 1920, representava no campo educacional uma oposição ao tradicional, ao velho. Sua luta era contra a escola conservadora, a que se opunham os renovadores, cuja ideologia, grosso modo, se comprometia com a recomposição dos poderes políticos da época, a favor do liberalismo, do desenvolvimento econômico regado pelo capitalismo. Vale ressaltar que os educadores que se posicionavam contra o ensino tradicional, apesar da sua diversidade intelectual e política, depositaram nos princípios educativos da escola nova a perspectiva de que esta contribuiria, de forma decisiva, na construção de uma nova sociedade.

Ocorre que essas medidas dependiam de uma vontade, de uma ação política. Neste cenário, a figura e as promessas de Getúlio Vargas emergem e alçam a condição de constituir-se como o presidente capaz de executar as transformações necessárias para um Brasil moderno. Em pouco tempo, o governo getulista age no campo educacional, fundando e organizando o sistema público de ensino nos moldes federativos. A criação do Ministério de Educação e Saúde em 1930 proporcionou, de maneira pioneira no país, a aplicação de um currículo nacional e de uma proposta pedagógica para as escolas públicas, iniciativas inspiradas nas reformas pedagógicas que ocorreram em vários estados brasileiros no decênio de 1920-1930.

O sistema público do País que praticamente não existia, começaria a dar seus primeiros passos no sentido de uma organização escolar, preocupando-se com os métodos de ensino e expansão de unidades escolares, ampliando, difundindo e consolidando o ideário da escola nova. Nas palavras de Lourenço Filho (1929), a chamada escola nova poderia ser definida como:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever formas tradicionais de ensino. Inicialmente esses princípios derivam de uma nova compreensão das necessidades infantis, inspirada em conclusões de estudo da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos as funções da escola, derivadas de mudanças da vida social (p.17).

É no interior do movimento renovador educacional que a psicologia viria a se firmar como disciplina autônoma, um conhecimento científico já utilizado nos sistemas educacionais dos Estados Unidos e boa parte da Europa. Voltada para o indivíduo, para as diferenças individuais a escola nova, com base na psicologia de caráter experimental, buscava conhecer o educando, a



aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, o uso da psicologia na educação escolar poderia ser entendido como um recurso fundamental em todos os aspectos do processo educativo.

E mais, a psicologia seria um dos instrumentos para organizar e racionalizar os meios de produção industrial. Este, incrementado, proporcionaria o ingresso do país na modernidade. O destaque dado à psicologia não era casual, o projeto liberal em curso no país advogava a importância do indivíduo, da sua competência, e de olho na força de trabalho, especialmente na indústria, via a necessidade de formar uma mão de obra mais qualificada, adaptada aos procedimentos tecnológicos da época.

Na matriz da nova pedagogia estava em questão a criança, a centralidade e a atividade do educado nos processos de ensino-aprendizagem. Frente às necessidades impostas pelo desenvolvimento infantil, do escolar, qual seria então, o papel do novo professor?

A Psicologia também se encarregaria desta tarefa. A formação de uma nova mentalidade pedagógica foi um dos pilares da escola nova no Brasil e, nesse sentido, as escolas normais desempenharam um papel estratégico na difusão dos saberes e práticas da pedagogia nova.

As escolas normais, que existiam desde a primeira metade do século XIX, iriam incorporar gradativamente o conhecimento psicológico na educação, através do ensino de psicologia, da produção de pesquisas, estudos nos laboratórios e nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Dentre as escolas normais brasileiras, destacaram-se as de Recife, Belo Horizonte, São Paulo, Salvador, Fortaleza e a do Rio de Janeiro, que tiveram contribuições significativas da Psicologia.

Nessa perspectiva,

Essas iniciativas, e o crescente interesse pela aplicação da psicologia na racionalização escolar preconizada nas reformas de ensino de orientação escolanovista iniciadas nos anos de 1920, vão dar impulso à implantação de importantes serviços em psicologia sediados em instituições educacionais. Entre estes, destacam-se o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, instalado em 1928 sob a direção de Léon Walther, e cuja direção foi assumida por Helena Antipoff, em 1929, e o serviço de Psicologia Aplicada, anexo à diretoria Geral do Ensino, em São Paulo, instalado em 1931 sob a direção de Noemi Rudolfer (Campos, 2003, p.135).

O movimento renovador considerava que os professores eram o alvo central das inovações que deveriam se realizar nas escolas brasileiras. Era preciso investir na qualidade do ensino, em técnicas de ensino e aprendizagem modernas e científicas e para isso, o conhecimento



que a psicologia detinha sobre o educando era considerado um dos fundamentos mais importantes que subsidiariam essa formação.

A reforma mineira, considerada a mais completa de todas as reformas que a antecederam ocorridas nesse período, colocaria em prática um conjunto de princípios identificados com a escola nova: a centralidade do educando nos processos pedagógicos, a organização do ambiente escolar calcado na formação de classes homogêneas, a aplicação de métodos ativos, entre outros.

Daí a necessidade de constituir um *locus* voltado para a formação, a disseminação de uma nova mentalidade pedagógica, ancorada especialmente na Biologia e na Psicologia: a instalação da Escola de Aperfeiçoamento concretizaria essa tarefa.

Criada em 1929 com a reforma Francisco Campos, a Escola de Aperfeiçoamento teria o papel de difundir a nova pedagogia e, por “decorrência, instância privilegiada de difusão teórica e prática da Psicologia, na medida em que esta ciência deveria ser o principal fundamento da Pedagogia que se objetivava implementar, isto é, a Pedagogia Nova” (Antunes, 1991, p.181-182).

Sendo que a Psicologia, em especial, como observa Campos (2003) “No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino de psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental. Na opinião de Edouard Claparède, o estudo da psicologia é que permitiria conhecer a matéria-prima da educação, isto é, o estudante”(p.210).

Edouard Claparède estava convencido que a psicologia era a ciência de referência da pedagogia. Trazendo à tona conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, o educador genebrino afirmava que os interesses e necessidades da criança seriam o foco principal dos educadores, e assim, estes teriam que conhecer a psicologia da criança. Em consonância com o seu tempo, o educador genebrino chamava a atenção para criança, a sua atividade e a importância da do lúdico na educação escolar. Formado em medicina, influenciado pelas ideias evolucionistas de Charles Darwin (1809-1889), assim como a maioria dos educadores da sua época, Claparède foi um dos principais representantes teóricos da escola ativa. A Psicologia Funcionalista, de sua autoria, pretendia, ao estudar o desenvolvimento endógeno da criança, capacitar o professor pelos conhecimentos da Psicologia Experimental, como ressaltava Lourenço Filho (1928):

A concepção “funcional” da educação consiste em tornara a creança como centro de o trabalho escolar, programmas e processos de ensino, e em considerar esse trabalho como uma adaptação progressiva dos processos mentaes a certas acções determinadas. A creança não deve trabalhar ou conduzir-se pela coacção do mestre ou dos paes, mas porque se desperta nela um “interesse” real e profundo. (p.7)



Dessa maneira, compreendia que a escola deveria se adaptar às necessidades e aos interesses individuais de cada educando. Acreditava que, por meio dos testes, era possível conhecer a individualidade psicológica dos alunos e, assim, o professor iria ao encontro dessa criança: a escola sob medida.

A adequação do ensino para as necessidades de cada criança se tornou, na abordagem funcionalista, mais um ingrediente que afirmaria a infância como um processo significativo para a adaptação social de cada indivíduo. Uma escola que pudesse atender de fato cada criança, desenvolvendo as suas capacidades naturais, de acordo com as seus interesses. A psicologia científica, a esta altura era a ciência que trazia um conhecimento científico sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos escolares, sustentava Claparède, desvincilhada de seu passado filosófico, a psicologia no início do século XX dispunha de ferramentas suficientes para fornecer o conhecimento necessário sobre o aluno.

Para essa nova concepção de escola, Claparède propunha que a formação do professor deveria ser baseada nos conhecimentos da psicologia da criança, que segundo ele, “A Psicologia não tem que determinar os fins da educação, mas pode informar ao professor sobre os melhores meios para alcança-la”(s/d p.17).

O desenvolvimento infantil, observava Claparède, apoiado na biologia e na psicologia, se forma por meio de etapas que se sucedem em uma ordem constante, sendo que os interesses da criança eram impulsionados pelas necessidades biológicas de cada etapa:

Uma criança é um ser que cresce, que se desenvolve: suas diversas funções mentais não se acham em estado de equilíbrio, mas acusam uma progressão constante. Este impulso interior vai, pois, influir em todas as atividades da criança e lhe dar uma forma de ser especial. Daí, uma série inteira de problemas relativos aos fatores que determinam a forma que tomarão o espírito e a personalidade da criança, aos caracteres que a atividade mental das diversas idades revestirá, ao ritmo do crescimento mental, etc (Claparède, 1958, p.130).

A esta altura, em diversos estados da federação, sob a direção dos renovadores, as escolas normais, funcionavam a pleno vapor, formando e aperfeiçoando professores. Os laboratórios de Psicologia, anexos a essas escolas, realizavam pesquisas, produziam estudos sobre testes e elaboravam inquéritos. Se em São Paulo, Lourenço Filho reativava o laboratório da Escola Normal de São Paulo, fertilizando as pesquisas sobre os processos de maturação e a aprendizagem dos escolares, em Belo Horizonte, a Escola de aperfeiçoamento, por sua vez, buscava na Psicologia europeia, em especial na teoria genética-funcional de Claparède o estofa teórico e prático para coroar a formação do professorado mineiro.



A Escola de Aperfeiçoamento tinha como objetivo o de preparar uma elite do professorado mineiro, formar professores com uma mentalidade pedagógica nos moldes da escola nova e, para isso, o governo mineiro empreendeu uma série de medidas, tais como:

(...) enviou um grupo de professoras mineiras, para estudos educacionais, à Columbia University, a mais importante universidade dos Estados Unidos voltada para o movimento da Escola Nova. Com a volta das brasileiras, dois anos mais tarde, e a chegada de uma equipe de profissionais de renome da área de educação, que mandara buscar na Europa, Francisco Campos instalou, finalmente uma instituição de Curso Normal pós nível médio, que recebeu o nome de Escola de Aperfeiçoamento (Prates,1990, p.12).

Nesta condição a Escola de Aperfeiçoamento exerceria um papel estratégico na difusão de práticas e conhecimentos considerados modernos, técnicos, norteando a atuação dos professores do ensino primário em Minas Gerais. O conteúdo do curso de dois anos compreendia disciplinas, como: Psicologia Educacional, Biologia, Metodologia Geral, Socialização, Sociologia Aplicada à Educação, Desenho e Modelagem, Educação física, Metodologia da Língua, Higiene escolar entre outras .

Um corpo docente qualificado, uma estrutura curricular moderna e atualizada, a renovação do sistema público de ensino em Minas Gerais caminhava a passos largos. Não medindo esforços, o governo mineiro convida Helena Antipoff para assumir a cadeira de Psicologia Educacional e a coordenação do Laboratório Experimental da Escola de Aperfeiçoamento. A psicóloga soviética, discípula e assistente de Claparède, trazia em sua bagagem formação e experiência em Psicologia da Educação, realizadas na Rússia, Genebra e Paris, voltadas para o estudo psicológico da criança.

Prates (1990), Lourenço (2001) e Borges (2014) destacam em seus estudos a importância dada à psicologia na formação do novo professor:

A cadeira de psicologia responsabilizava-se pelo pensamento científico em biologia e psicologia, principalmente, a psicologia racional e experimental. Partia da própria história de seu desenvolvimento e demonstrava ao educador a importância da motricidade, das sensações, emoções, memória, aprendizagem, inteligência, etc. Estudava ainda, a personalidade e seus componentes, o temperamento, o caráter, os tipos mentais, a hereditariedade, o meio familiar, etc. Estudava ainda, os grandes nomes da educação e da Psicologia. (Borges, p.87)

Outra parte do curso incluía as metodologias geral e específicas, relacionadas às matérias que compunham o ensino primário, como: Português, Aritmética e Geografia, Ciências Naturais e Ciências Sociais:

Alguns métodos voltam-se para o ensino da classe como um todo, outros buscam atender, num mesmo grupo, às diferenças individuais. A adaptação dos materiais e métodos aos alunos é vista como importante devido às “exigências da limitação das diversas capacidades”. Mais do que o número de métodos estudados, sua relevância é detectada no



tempo que se lhe empresta ao estudo: todo o período do segundo ano, com exceção para alguns temas também enfocados: disciplina, plano de lição, meios de controle de trabalho (registros, fichas individuais, gráficos, boletins), programas, biblioteca, o educador e a assistência técnica. (Prates, 1990, p.17)

Entretanto, essas duas partes acabaram por colocar em evidência um conflito de ideias. De um lado, professores identificados com o modelo estadunidense, de outro, os que defendiam o enfoque europeu, especialmente a concepção de Claparede- **a educação funcional**, como revela Prates (1990):

Nas duas linhas agrupadas, americana e europeia, mais voltada para a Psicologia, colocava aquela ciência como começo meio e enfim de todas as demais áreas, que a ela deveriam estar submissas. A linha americana, caminhando mais para a questão metodológica, admitia que as diversas disciplinas deviam, para seu próprio desenvolvimento e eficácia, nutrir-se de fundamentos e descobertas da Psicologia, mas tinham, ainda assim, vida e objetos próprios.(p.19).

Para compreender esta divergência teórica entre os professores do movimento escolanovista, é preciso ir ao encontro da gênese da concepção a sobre a criança, o escolar. Para o europeu, a criança era vista como um ser único, diferente e específico. Possuía aptidões, dadas pela natureza. Caberia a educação escolar desenvolver ao máximo essas aptidões, de acordo com os interesses e as necessidades dos escolares.

Vale lembrar que, a educação funcional surgiria na Europa, na década de 1920, como uma das expressões mais profícuas da escola nova. Inspirada nos ideais de Rousseau, na crença na razão e na ciência como baluartes para a formação humana, depositava na educação escolar a responsabilidade sobre o desenvolvimento social e moral do indivíduo.

O mais importante, segundo esse ponto de vista, era promover a felicidade de cada indivíduo, nas palavras de Claparede (1930).

A educação, considerada sob o ponto de vista dos seus fins sociais é , em grande parte, a arte de ajustar o indivíduo a um dado meio social ou melhor, ainda, a um meio social ideal, em cuja elaboração ele próprio deverá trabalhar. Mas, sob o ponto de vista do indivíduo, a educação-segundo a fórmula a um tempo audaz e profunda que se destacou do estudo biológico da criança- é uma vida e não uma preparação para a vida. Conciliar os direitos das crianças e as exigências do adulto, os direitos do indivíduo e os que são apanágios da sociedade, tal é a arte suprema do educador.

A escola, para responder, de fato, pela felicidade e pela adaptação da criança, deveria ser uma instituição, que por intermédio da psicologia, dos conhecimentos advindos dos testes, proporcionar ao escolar uma vida plena na sua infância, medida de sua capacidade individual.

A perspectiva norte- americana mais pragmática, trazia uma preocupação com o indivíduo, em função da sociedade. Em pleno desenvolvimento industrial, a criança era vista como uma fase significativa do desenvolvimento biológico e social, como enfatizava John Dewey:



“Devemos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejamos realizar e, formando os espíritos de acordo com este tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da vida adulta.”(1959, p. 350).

Dewey nortearia a sua compreensão de indivíduo apostando em uma sociedade democrática, onde os cidadãos teriam igualdades de oportunidades, via processo educativo. Mas havia um ponto importante em suas formulações sobre os processos pedagógicos: o lugar do método de ensino na ação educativa. Diferentemente de Claparède, ao conceber o escolar, Dewey entendia que o professor deveria se voltar para um método de ensino comprometido com a articulação da experiência individual e social no espaço educacional.

Para Dewey, o método de ensino, em síntese, é que faria toda a diferença. O que levaria a criança ao desenvolvimento de capacidade de pensar condizente com a vida social? A possibilidade de, continuamente construir, organizar e reconstruir a experiência social, pois educar tem uma finalidade: “(...) um fim imediato, e, na proporção em que a atividade for educativa, ela atingirá esse fim- que é a transformação direta da qualidade da experiência” (Dewey, 1959, p. 83).

Na compreensão do educador norte-americano, o desenvolvimento da lógica dos alunos seria o escopo da educação escolar e, assim, atribuiria aos professores um papel diferente da perspectiva tradicional, utilizando uma metodologia na qual:

Isto não quer dizer que o docente fique de lado, como simples espectador, pois o posto de fornecer ideias já feitas e matéria já preparada e de ouvir se o aluno reproduz exatamente o ensinado não é inércia e sim participação na atividade. Em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno, e o aluno é, sem o saber, um professor. (Dewey, 1959, p.176).

No entanto, pode-se afirmar que a intenção de Antipoff, à frente da Escola de Aperfeiçoamento e no Laboratório de Psicologia, buscava “recriar o ambiente de integração entre teoria e prática experimentado em Paris e Genebra”. Mas quais seriam as concepções de educação e Psicologia que impulsionariam a atuação de Antipoff, seja como professora de Psicologia Educacional, seja como psicóloga no Laboratório da Escola de aperfeiçoamento?

Antipoff buscava estudar o desenvolvimento endógeno da criança, capacitar o professor a atuar, formar uma mentalidade pedagógica, uma cultura escolar calcada nos conhecimentos da Psicologia europeia. Para isso, estruturou o curso nos seguintes momentos: os estudos teóricos eram a base do primeiro ano; no segundo, o foco eram as pesquisas e, por fim, o último ano era dedicado aos trabalhos práticos nas escolas nas quais eram feitas análises individuais psicológicas dos estudantes .



Em 1929, Antipoff traçou um projeto até então inédito no país. Elaborou uma pesquisa sobre as crianças mineiras, com o objetivo de conhecer e trazer à tona os processos de desenvolvimento dos escolares. Ao publicar o relatório da pesquisa em 1930, Antipoff revelaria mais uma influência na sua formação: a abordagem cultural da psicologia soviética:

“A ideia de que os interesses da criança locais mereciam investigação atenta evidencia sua preocupação com as diferenças culturais nos processos psicológicos, conforme sugerido pelos psicólogos russos. Segundo Antipoff, pesquisas realizadas em diversos países vinham mostrando que os interesses infantis variam conforme a idade, sucedendo-se em certa ordem. A investigação dos interesses contribui também para revelar o ambiente social em que vivia a criança e a educação que recebia”(Campos, 2010, p.45).

Os trabalhos de Antipoff se guiariam, sobretudo, pela compreensão de que o impacto do ambiente e da cultura sobre o aluno deveria ser um ponto chave na investigação psicológica. Por isso, sempre manteve uma atitude crítica em relação ao uso de testes psicológicos padronizados, orientava as alunas na observação dos escolares, na observação do ambiente social e familiar em que viviam as crianças. Dessa maneira, o empreendimento das pesquisas e os trabalhos no Laboratório de Psicologia revelariam outras questões, como: as péssimas condições das escolas e as limitações do trabalho educativo dos professores.

Vale ressaltar que, desde o início de seus trabalhos, ao avaliar os resultados dos testes em relação ao nível de desenvolvimento mental dos escolares, Antipoff chamava a atenção para a influência do meio sociocultural na formação da inteligência. Diferentemente de grande parte dos psicólogos de seu tempo, Antipoff propunha uma formulação de inteligência sócio cultural: a inteligência civilizada, explicando que é a “natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo” (Campos, 1992 e 2003).

Durante a década de 1930, a Escola de Aperfeiçoamento produziu estudos sobre o desenvolvimento mental dos escolares, compondo as chamadas classes homogêneas, conforme o modelo funcionalista. Orientadas por Antipoff, as professores realizavam esse trabalho através de pesquisas, utilizando testes psicológicos, observações na sala de aula, e no Laboratório de Psicologia, como descreve Campos (2010).

A disciplina de psicologia lecionada na Escola de Aperfeiçoamento de professores de Belo Horizonte era dada em dois anos. Durante o primeiro ano, estudavam-se teorias e métodos de pesquisa em psicologia experimental e psicologia do desenvolvimento. Durante o segundo ano, a maior parte do tempo era dedicada à pesquisa, realizada tanto no Laboratório, em experimentos de demonstração de processos psicológicos básicos. (p.61).

Na verdade, esta concepção de homem está na raiz das ações que realizaria, como: as pesquisas no Laboratório; o conceito de inteligência civilizada; a criação da Sociedade Pestalozzi e a fundação da Fazenda Rosário.

A atuação de Antipoff como psicóloga e educadora se caracterizava por um rigor científico e um humanismo que a levariam, no curso da sua vida, a empreender projetos educacionais que buscassem favorecer as crianças excluídas dos processos sociais, como a escola. A esta altura, a psicóloga russa iria mais além: caberia à educação escolar, ao sistema público de ensino, promover alternativas para as crianças que não eram aceitas pelo sistema regular. A exclusão social, bem como a diversidade, se constituiriam naquele momento, no principal foco de atuação de Helena Antipoff.

Desta maneira, ao instituir a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1932, Antipoff, juntamente com outros médicos, religiosos e educadores, desejava atuar sobre a exclusão social, fosse por razões de abandono, fosse por questões mentais, como disse em várias ocasiões.

Em 1940, dando prosseguimento ao trabalho pedagógico da Sociedade Pestalozzi, é instalada a escola da Fazenda do Rosário em uma propriedade rural próxima a capital mineira. Desta proposta pedagógica, materializada e desenvolvida durante décadas, pode-se extrair a concepção de educação de Antipoff: a ênfase na liberdade, na atividade e na autonomia dos educandos. E, ainda, a preocupação com os aspectos culturais e sociais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos escolares.

Ao desembarcar no Brasil, Helena Antipoff veio com uma tarefa. No curso de sua vida, em Belo Horizonte, cumpriu não somente com a tarefa pela qual foi convidada, mas pode-se dizer que, por intermédio de seus trabalhos, estudos e pesquisas, trouxe uma contribuição efetiva para o desenvolvimento da Psicologia da educação no Brasil, especialmente no campo de formação de professores.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Mitsuko Makino. O processo de autonomização da psicologia no Brasil: 1890-1930. São Paulo: Tese de Doutorado (PUC) São Paulo, 1991.

BORGES, Adriana Araújo Pereira Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia na sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Tese de doutorado (UFMG-Faculdade de Educação), Belo Horizonte, 2014.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: Razão e Sensibilidade. Revista Estudos Avançados, v 17 n49 pp.209 a 231, 2013.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff. Coleção os educadores brasileiros: Brasília INEP/MEC, 2010.

Claparède, Edouard. A Educação Funcional. São Paulo: Editora Nacional, 1958.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades
GT 5 – Fundamentos dos Processos Educativos

Claparède, Edouard. A Escola e a Psychologia Experimental: São Paulo: Editora Nacional, 1928.

DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

LOURENÇO, Érika.Helena Antipoff: um marco na história da psicologia em Minas Gerais Temas em Psicologia da SBP vol 9 n 3(pp 239-246), 2001.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Introdução ao estudo da escola nova. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1929.

MASSIMI, Marina. História da Psicologia Brasileira. São Paulo: EPU, 1990

GUEDES, Maria do Carmo & MASSIMI, Marina. História da Psicologia no Brasil: São Paulo: EDUC, 1997.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1974.

PRATES, Maria Helena Oliveira Prates. Uma nova pedagogia para o professor primário mineiro: A Escola de Aperfeiçoamento. Belo Horizonte: Educação em Revista, vol 11(pp12-29), 1990.



O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA MEDIADA PELO USO DO SMARTPHONE¹¹⁰

Viviane de Assis Ramos - PPGE/FE/UFG
vivaassis@yahoo.com.br
Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende
Professora Orientadora PPGE/FE/UFG
aazeres@gmail.com

Resumo

Este estudo propõe analisar como o acesso à tecnologia e o uso do smartphone mediam as experiências cotidianas de jovens universitários da Universidade Federal de Goiás. Pretende-se apreender como o smartphone media as relações que o jovem estabelece em diferentes instâncias educativas e de socialização: a escola, a família, o trabalho, os grupos sociais, dentre mais. Tem a intenção de analisar o que ocorre nesta forma de experiência em que o acesso ao mundo virtual propõe outra relação espaço-temporal e a referência de tempo e espaço se dissolvem. O conceito de experiência que fundamenta este trabalho foi desenvolvido pelo filósofo alemão Walter Benjamin que, em 1930, já alertava haver uma perda no sentido da experiência, bem como a crescente ausência e empobrecimento da mesma, processo contemporâneo do grande avanço técnico, tecnológico e científico que impulsionou o desenvolvimento da sociedade capitalista, especialmente após a 1.^a Guerra Mundial. Como consequência dessa perda, tem-se que os sujeitos na modernidade constituíram novas formas de sociabilidade que alteraram, no curso da história, as noções de tempo, espaço, memória e tradição. Walter Benjamin atualiza a pertinência de buscar, junto a jovens contemporâneos, compreender como a tecnologia do smartphone, que amplia as formas de comunicação e de informação, regulam suas experiências com o tempo e o espaço, e, ainda, como interfere nas relações que estabelecem com o outro quanto à forma e ao conteúdo de suas experiências.

Palavras-chave: Experiência; Modernidade; Smartphone; Tecnologia.

I - Introdução

No curso do processo civilizatório, o desenvolvimento acelerado da sociedade capitalista como modo de produção revolucionou as forças produtivas e os meios de produção. O desenvolvimento desse processo que alcança os tempos atuais aperfeiçoou instrumentos de produção e o desenvolvimento necessário dos meios de comunicação. Houve grande avanço das esferas da produção e reprodução com o progresso da tecnologia, da informática, da cibernética e das técnicas de reprodução como o rádio, o cinema, a televisão e a internet. Intensificaram-se os processos de comunicação e informação em redes e espaços virtuais. Tais processos se deram sob a promessa de progresso nos diversos aspectos da vida e de realização aos anseios e carências humanas.

¹¹⁰ Essa pesquisa encontra-se em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende.



O mundo virtual, tão presente nas formas de se relacionar na sociedade moderna, modificou qualitativa e quantitativamente a temporalidade, a articulação entre passado, presente e futuro. Tudo acontece aqui e agora. Há uma promessa de otimização do tempo e do espaço que se atualiza constantemente através de diversas mercadorias e recursos disponíveis no âmbito das tecnologias de comunicação e informação.

A evolução rápida das técnicas de reprodução, de novas tecnologias e, junto a elas, a criação de redes sociais complexas de comunicação modificaram substancialmente a sociabilidade entre os indivíduos. As primeiras máquinas e computadores que deram vida ao mundo virtual ganharam atualmente versões miniaturizadas que cabem no bolso. Como os chamados “smartphones” que, na tradução literal, significam “telefones inteligentes”.

O smartphone é um aparelho celular que se configura como uma ferramenta que opera na lógica dos computadores, composto por diferentes aplicativos que possibilitam diferentes formas de interação e de comunicação. Pelas suas características e possibilidades, os smartphones permitem ao sujeito realizar diversas tarefas, ocupar diferentes lugares numa espacialidade e temporalidade outra, mediante os recursos e aplicativos que são constantemente atualizados e disponibilizados para este tipo de aparelho.

Frente à expansão do uso deste e de outros aparatos tecnológicos na sociedade contemporânea, propõe-se neste estudo analisar como o acesso à tecnologia e o uso do smartphone mediam as experiências cotidianas de jovens universitários da Universidade Federal de Goiás. Para tanto, pretende-se apreender como o uso do referido aparelho media as relações que o jovem estabelece nas diferentes instâncias educativas e de socialização: a família, a escola, o trabalho, os grupos sociais, dentre outras. Pergunta-se também qual é o sentido que esses jovens atribuem à experiência mediada pelo uso desse aparato tecnológico.

Com este estudo, tem-se a intenção de analisar o que ocorre nesta forma de experiência em que o mundo virtual propõe outra relação espaço-temporal e a referência do tempo e do espaço se dissolvem.

Vale considerar que o progresso tecnológico em curso vem de longo período, no desenvolvimento da sociedade burguesa, na produção da vida material que, no seu percurso histórico, instituiu a sociedade da livre concorrência enquanto os sujeitos, nessa particularidade histórica, foram convertidos em indivíduos isolados, tornando-se acessórios no processo de acumulação que, já em suas origens, pretendia se expandir mundialmente.



As relações que hoje se instituem sob essa forma de organização, ao contrário de serem formas naturais, universais e hegemônicas são relações determinadas pela forma histórica de como o homem se relaciona com a natureza e se objetiva na produção de suas necessidades.

O filósofo Karl Marx (1818-1893) se dedicou a compreender o funcionamento do modo de produção da sociedade capitalista e, em seus estudos, demonstrou como tais relações se modificaram no curso da história e se complexificam na medida em que as relações materiais de produção se desenvolvem na sociedade moderna. Desta forma, afirma:

Quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo, e portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence. De início, este aparece de um modo ainda muito natural, numa família e numa tribo, que é família ampliada; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do antagonismo e da fusão das tribos. Só no século XVIII, na ‘sociedade burguesa’, as diversas formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como simples meio de realizar seus fins privados, como necessidade exterior. Todavia, a época que produz este ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente aquela na qual as relações sociais (e, deste ponto de vista, gerais) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento. (MARX, 1987, p. 04)

O indivíduo constitui-se como a forma de ser social que aparece, nessa particularidade histórica, como parte dos processos em curso, mediante a necessidade de expansão do capital, de forma a garantir a legitimidade da propriedade privada, categoria fundamental para a constituição das novas formas de produção.

Apresentam-se como categorias fundamentais neste estudo, todavia, o indivíduo como ser social nessa particularidade histórica e as experiências que se produzem nessa forma de sociabilidade. Estas, mediadas pelo uso de diferentes tecnologias e redes virtuais, apontam para uma individualização ainda maior, com a aparência de amplitude dessas relações a alcançar o tecido social e estar presente na cultura, nas instituições, na família, na escola, permeando o processo de formação dos sujeitos inseridos nessa sociedade.

Daí a necessidade em buscar, na experiência cotidiana do jovem, como os recursos tecnológicos que ampliam as formas de comunicação e informação regulam suas experiências subjetivas, como o tempo e o espaço, e de que maneira, ao se mostrarem cada vez mais disponíveis e presentes no contexto social, interferem nas relações que estabelecem com o outro, de que forma isso acontece e quais experiências os indivíduos produzem pela mediação do smartphone.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A forma indivíduo na sociedade burguesa



O aparecimento do indivíduo como ser social não é um fato natural, mas algo que se deu no curso do desenvolvimento histórico e social, com a consolidação do modo de produção capitalista.

Em nossa sociedade essa categoria se funda juntamente com o processo de constituição da propriedade privada e, junto a ela, inaugura os princípios de liberdade e igualdade que pressupõem indivíduos livres para comprar e vender a sua força de trabalho, iguais perante o Estado, seja como proprietário dos meios de produção, seja como proprietário da sua força de trabalho. Indivíduo livre para se oferecer no mercado de trabalho, senhor do seu destino, autônomo, proprietário de mercadorias, sendo sua força de trabalho uma delas, e que estabelece com os demais proprietários relações contratuais que se produzem por ocultamento, uma vez que um pode comprar e o outro apenas vender.

O mundo burguês inaugura o aprisionamento do indivíduo, com aparência de liberdade; no entanto, indivíduos livres a rigor não existem, uma vez que somos seres dependentes uns dos outros e, portanto, sociais. A condição de ser social se dá na relação com o outro, na exteriorização, em que o ponto de partida é, ao mesmo tempo, objetivação e subjetivação, possibilidade única de se reconhecer.

Karl Marx e Friedrich Engels (2001) demonstram essa condição de carência do ser humano, enquanto ser portador de necessidades ao descrever o primeiro fato histórico:

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. (MARX; ENGELS, 2001, p. 21)

Neste sentido, para Marx o sujeito é coletivo, o trabalho de produção da vida material permeia toda a condição de ser social; mas nessa forma de organização social, essa condição está obstaculizada, haja vista que a forma de ser social bem sucedida é a do indivíduo produtivo e competitivo.

A forma de ser social que se apresenta na figura do indivíduo é relativa à produção dessa sociedade e é condição dessa particularidade histórica. O processo de individualização é um mito que internalizamos por intermédio da cultura, da palavra e da língua; contudo, a ideia de indivíduo não resiste à condição de ser social, já que estamos sujeitos à mesma língua, aos valores e subordinados à mesma ordem de cultura.



O indivíduo, enquanto categoria histórica e social é uma forma de existência que não tem a ver com singularidade e individuação, visto que estas se reportam à ideia de universalidade e de humanidade. O conceito de indivíduo é fundamental para esta sociedade, pois se funda na perda do sentido de universalidade. Quanto mais individual, mais narcisista, mais adequado à lógica da produção de mercadorias, fundamental a lógica desse modo de produção que se produz por ocultamento.

Neste sentido, crer na existência de um indivíduo independente em relação ao todo não passa de aparência. A forma indivíduo é um mito que sustenta a sociedade baseada no mercado livre, que necessita de sujeitos economicamente livres, proprietários e independentes para comprar ou vender trabalho. Livres para se oferecer no mercado de trabalho, enquanto proprietários de mercadorias e dos meios de produção ou, num sentido oposto, proprietários da própria força de trabalho, aparentemente livres para vender para quem quiser. Ao reforçar o indivíduo, as relações se convertem em relações contratuais de troca, o que contribui para rebustecer a sociedade burguesa que se constitui nesse contexto histórico.

Segundo essa compreensão, a forma de ser indivíduo, longe de ser um dado natural, refere-se à própria sociedade na forma como ela se constitui nessa particularidade histórica. É, neste sentido, uma visão falseada da realidade. Enquanto portadores de propriedade, os indivíduos estabelecem relações de troca, que aparentam ser relações entre coisas e mercadorias, sem que sejam percebidas as mediações de trabalho humano inseridas nesse processo. O indivíduo que compra a força de trabalho daquele que a vende, na verdade se apropria de trabalho humano que se objetiva na produção das mercadorias que circulam como coisas, na sociedade da livre concorrência.

Theodor Adorno e Max Horkheimer (1978) fazem considerações acerca do indivíduo tal qual ele se constitui na sociedade burguesa:

O indivíduo da sociedade burguesa é tiranizado pela oposição entre a existência burguesa-particular e política-universal, e entre a esfera privada e a esfera profissional. Estes antagonismos foram intensificados com o desenvolvimento econômico-político. Como a entronização do princípio de concorrência, a eliminação dos limites das ordens correlativas e o início da revolução técnica na Indústria, a sociedade burguesa desenvolveu um dinamismo social que obriga o indivíduo econômico a lutar implacavelmente por seus interesses de lucro, sem se preocupar com o bem da coletividade. O impulso consciente para atuar nesse sentido foi favorecido pela ética protestante e o conceito burguês-capitalista de dever. (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p.54-55)



Quanto mais se interioriza a forma indivíduo nas relações sociais, mais a realidade se converte em aparência. Portanto, nessa particularidade a forma de ser social indivíduo não possibilita que os sujeitos se realizem plenamente, haja vista esta condição de realização e reconhecimento estar obstaculizada por essa forma de sociabilidade.

2.2. O sentido da experiência em Benjamin

A compreensão de experiência que fundamenta esse estudo parte do conceito de experiência desenvolvido pelo filósofo Walter Benjamin (1892-1940), em alguns de seus textos fundamentais, nos quais ele nos adverte sobre um empobrecimento, bem como a perda do sentido e a possibilidade de experiência.

Na década de 1930, Walter Benjamin escrevia algumas de suas principais obras em que se propunha a investigar acerca de uma experiência perdida que era passada e comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. Dedicou-se, naquele tempo, a questionar sobre o que fora feito das histórias, provérbios e longas narrativas que eram transmitidas e passadas de geração a geração. O autor destacava a perda de uma importante figura nos tempos modernos: “O narrador” (BENJAMIN, 2012).

A figura do narrador é descrita por W. Benjamin como alguém capaz de dar conselhos, algo que vem perdendo o prestígio, uma vez que as experiências estão perdendo sua comunicabilidade. Acerca da ausência do papel do narrador nos dias atuais, Benjamin nos diz:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 2012, p. 213)

Nesta perspectiva, o homem, ao se adequar à racionalidade que se desenvolve no modo de produção capitalista, tornou-se um autômato, um sujeito que perdeu sua memória, sua capacidade de ouvir e de narrar a própria história. Por meio da imprensa substituiu-se o antigo relato pela informação. Houve uma negação de tudo que fosse ligado à tradição, de toda a forma de transmissão do passado para o presente. Assim como uma perda da memória, da noção de pertencimento em função de uma presentificação do tempo.

Para Benjamin, a perda dessa experiência se deu em consequência de alguns desenvolvimentos históricos, como o desenvolvimento gigantesco da técnica, as mudanças na forma de narrativa em que o romance substituiu antiga narração (contos de fada, lendas, novelas), a



criação da imprensa e, junto a ela, o desenvolvimento cada vez mais incontrolável da informação. Considerou, ainda, que a perda da aura nas obras de arte e na literatura, mediante o uso de técnicas que permitiram sua reprodução, interditarão a possibilidade de que a experiência pudesse ser sentida e vivida de forma plena.

O surgimento do romance e da imprensa foram um dos primeiros sintomas desse processo. E, como representação de uma forma de ser social que emergiu nessa nova sociabilidade, o indivíduo. O romance prescinde, assim, da tradição oral e procura se valer do indivíduo isolado, incapaz de dar conselhos ou de transmitir sabedoria. Ao contrário do narrador que, por sua vez, incorpora experiências próprias ou de outros sujeitos a sua narrativa.

Ao distinguir o romance de outras narrativas (contos de fadas, lendas, novelas), o autor assevera:

O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos e nem sabe dá-los. (BENJAMIN, 2012, p.217)

Nesse contexto, surge uma nova forma de comunicação que, segundo Benjamin, ameaça não só a capacidade de narrar, bem como o próprio romance. Essa forma é a informação. Nesta nova forma, não há espaço para as tradições, nem para possibilidades de criação ou novas interpretações. Ela tem de ser, em si, compreensível, imediata e explicável. Notícias circulam diariamente, mas nos tornamos “pobres em histórias surpreendentes”. (BENJAMIN, 2012, p.219)

O desenvolvimento acelerado da sociedade burguesa cria novas formas de produção e relações de trabalho, ao mesmo tempo que confere sua marca no vínculo do homem com a natureza, com a cultura, com o trabalho e com o outro. O tempo na sociedade burguesa é o tempo presente e não há espaço para o que não puder de alguma forma ser abreviado.

Nesse sentido, caminhamos para que não existam mais referências significativas com o passado, nem com qualquer forma de tradição, ou seja, com a história. O tempo presente prescinde da memória, das diferentes formas de comunicabilidade, e remete ao indivíduo solitário. Há, nessa compreensão, uma crítica à presentificação do tempo que implica na perda da memória e na desvalorização de tudo o que poderia remeter à história e à tradição, de toda a forma de transmissão do passado para o presente. Perde-se, em função disso, a noção de pertencimento em decorrência dessa presentificação que é a eterna reposição do mesmo.



As contribuições de Benjamin não se referem às experiências individuais e privadas de cada sujeito, mas se reportam à perda da experiência da humanidade em geral. Importa, nessa compreensão, a noção de tempo e espaço. O sujeito que, ao narrar, agrega passado, presente e futuro necessariamente é aquele que representa o sentido das experiências em sua completude.

Todas as questões postas por Benjamin àquele tempo são fundamentais para compreender os processos que estão em curso hoje, no âmbito das tecnologias da informação e comunicação. A seguir esse raciocínio, observa-se que o conceito benjaminiano de experiência haverá de iluminar os desenvolvimentos históricos de tais processos no mundo contemporâneo.

III- METODOLOGIA

Há que se distinguir a metodologia de método de pesquisa. A metodologia terá como ponto de partida uma revisão bibliográfica, tanto sobre os autores que fundamentarão esse estudo quanto sobre as pesquisas já realizadas acerca do tema aqui proposto.

Para tanto, será necessário um percurso histórico acerca das técnicas e tecnologias de informação e comunicação, das redes sociais e do mundo virtual, desde os primeiros objetos produzidos com essa finalidade até chegarmos à tecnologia do smartphone, os “telefones inteligentes”. Estes aparelhos se apresentam atualmente como uma das mais avançadas tecnologias de comunicação e de informação, em versão miniaturizada, que possibilitam ao sujeito estar conectado com tudo que o rodeia, onde quer que esteja.

Quanto ao método de pesquisa, sabe-se que é aquele necessário ao descortino desta realidade que em si é mistificadora. A contribuição de Karl Marx será um guia fundamental pelo fato de que o objeto deste estudo é um desdobramento de processos que se desenrolam na história da civilização, culminando com o modo de produção capitalista. Em suma, é o modo de se produzir a vida, o conhecimento e a sociabilidade nessa particularidade histórica. Neste contexto, parece apropriado definir que será um método embasado nas teorias críticas sobre a sociedade moderna. Assim, pode-se afirmar que a compreensão deste objeto proposto se produz melhor com o método materialista-dialético. Contudo, a busca pela contribuição de autores como Walter Benjamin, Sigmund Freud, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse indicam mais, que a pesquisa será em método, embasada por teorias críticas à sociedade do capital ou, como se queira denominar, à sociedade da razão de domínio, da razão instrumental. Ou seja, nas teorias que negam a ordem estabelecida e questionam os processos de reprodução social no âmbito social, cultural, econômico e político.

Compreende-se que o uso deste aparelho esteja presente no tecido social que permeia as relações e as experiências entre os sujeitos de diferentes grupos sociais e faixas etárias na modernidade, nos diferentes aspectos da vida humana: na cultura, no trabalho, nos espaços educativos, nas relações familiares e afetivas, bem como, nos momentos de lazer e entretenimento.

Nesse percurso buscar-se-á compreender como os processos que vêm sendo descritos pelos autores se apresentam na realidade, na experiência de jovens universitários com a tecnologia dos smartphones, na perspectiva de identificar qual é a centralidade que esse tipo de tecnologia ocupa nas experiências de sua vida cotidiana. Da mesma forma, procurar saber como eles se apropriam dessas ferramentas tecnológicas, quais experiências eles produzem, a fim de mapear qualitativa e quantitativamente tais processos, em busca de uma compreensão das mediações que compõem os fenômenos culturais da sociedade capitalista, sob a ótica de identificar e tensionar possíveis contradições.

Este trabalho, portanto, seguirá metodologicamente os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, por configurar um estudo exploratório que utilizará, como técnica de coleta de dados, o questionário. Nesta perspectiva, será feito um recorte entre estudantes maiores de 18 anos, da Universidade Federal de Goiás, de quatro cursos diferentes, sendo dois cursos dentre os mais concorridos e dois cursos dentre os menos concorridos considerando a nota de corte na ampla concorrência, conforme os dados do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) de 2017. Serão selecionados discentes dos cursos de Medicina, Direito, Pedagogia e Educação Física, e que estejam cursando períodos intermediários. Serão aplicados um quantitativo de 25 questionários por curso, totalizando 100 questionários.

O caminho metodológico que se trilhará no processo de apreensão do real não está dado a priori, mas vai se constituir na relação entre a pesquisadora e o campo de investigação, mediado pelo problema de pesquisa à procura das categorias explicativas do real, de forma a desvelar o que está oculto. Neste sentido, após a aplicação dos questionários será feita a análise dos dados, quando serão levantadas as categorias fundamentais, de forma a responder ao problema de pesquisa, estabelecendo o diálogo necessário com a teoria.

IV – CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Este estudo deverá contribuir para o descortino de processos que envolvem o desenvolvimento histórico e social do modo de produção capitalista que, para além de ser um modo



de produzir coisas, é um modo que produz a vida, a cultura, as ideias, assim como as relações sociais nesta particularidade histórica.

Os estudos de Walter Benjamin, em 1930, já apontavam para um empobrecimento da experiência humana mediante o monstruoso desenvolvimento da técnica, pelo surgimento da imprensa e, junto com ela, o surgimento da informação a substituir antigas formas de narrativa. Tais processos se complexificaram e constituem a racionalidade presente no mundo virtual, hoje acessível a todos, em aparelhos como o smartphone, alcançando diferentes esferas no tecido social na sociedade contemporânea. Neste sentido, este trabalho pode contribuir na compreensão destas relações que são complexas e se ocultam nos meios de reprodução do capital e que não são naturais, universais e homogêneas.

No limite, este trabalho trata da racionalidade presente nas técnicas e nas tecnologias desenvolvidas que alteram profundamente a qualidade das relações humanas, do mesmo modo como a velocidade com que os sujeitos acessam informações que circulam pelo mundo todo, o que altera, significativamente, a sociabilidade ao tempo que modifica a relação entre passado, presente e futuro. Até o final deste estudo, pretende-se ampliar a compreensão de tais desenvolvimentos.

V - Referências Bibliográficas:

ADORNO Theodor e HORKHEIMER, Max. *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas - magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



GT 5: FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

MEDICALIZAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR: INTRODUÇÃO À CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO HEGEMÔNICO ATUAL.

Wanderson Pereira Lima – FE/UFG.
wplima9@gmail.com

Resumo

Um dos principais temas que circundam o sistema de ensino é o fracasso escolar, estudos e reflexões são trabalhados em busca de uma causa que possa dar explicações concretas para esse entrave no processo de escolarização. Atualmente muito tem se discutido os diversos distúrbios que são “desenvolvidos” – geneticamente – nas crianças impossibilitando-as ao aprendizado dito como normal. Baseando-se em uma pesquisa teórica, o objetivo deste estudo é apresentar uma discussão de forma crítica sobre o caráter biologicista presente no discurso hegemônico da atualidade (característica própria do positivismo e imediatismo da sociedade capitalista) sobre o fracasso escolar como fruto da desigualdade social, enfatizando seu processo de construção histórico-social baseando-se nos princípios liberais. Sendo destacado que a concepção de fracasso escolar é produzida pela classe burguesa dominante, utilizando-se da mesma como instrumento para a massificação e consolidação da medicalização com o propósito de busca pela “cura” aos supostos distúrbios que são considerados entraves para a concretização do processo de aprendizagem. Conclui-se que para analisar os supostos “distúrbios de aprendizagem” é necessário ressaltar as relações sociais no modo de produção em que o sujeito está inserido, enfatizando as influências histórico-culturais na constituição do mesmo, e que principalmente, esse discurso atual é uma premissa idealizada e construída no decorrer da consolidação do sistema capitalista.

Palavras-chave: Medicalização, Fracasso Escolar, Desigualdade Social.

Introdução

Desde a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, o modo de produção passou por importantes mudanças. A obsessão por uma sociedade cada vez mais industrial e moderna vem moldando os diversos setores que constituem a sociedade. Sob as premissas do (atual neo) liberalismo todas as instancias da sociedade foram (e vão) se modificando, e a educação que é um importante instrumento para a transformação e/ou manutenção dessa mesma sociedade, foi ao decorrer do tempo sofrendo influências do sistema capitalista com o intuito de manter sua hegemonia e seus interesses.

Um dos principais temas que circundam o sistema de ensino é o fracasso escolar, estudos e reflexões são trabalhados em busca de uma causa que possa dar explicações concretas para esse entrave no processo de escolarização. Atualmente muito tem se discutido os diversos distúrbios que são “desenvolvidos” – geneticamente – nas crianças impossibilitando-as ao aprendizado dito como normal. O maior destes que se destaca é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e como método de “cura”, a medicalização desses distúrbios ou dessas crianças entra em cena.



O objetivo do presente estudo é apresentar uma discussão de forma crítica sobre o caráter biologicista presente no discurso hegemônico da atualidade (característica própria do positivismo e imediatismo da sociedade capitalista) sobre o fracasso escolar como fruto da desigualdade social, enfatizando seu processo de construção histórico-social baseando-se nos princípios liberais.

Medicalização e o Fracasso Escolar em tempos atuais

A medicalização é vista como a esperança de “cura” para a delinquência mental e social, essa suposta “cura” tornaria a pessoa normal, ou seja, faria com que a mesma se adequasse aos moldes da sociedade. Na escola por sua vez, a medicalização lida com as chamadas “doenças do não aprender”, os conhecidos distúrbios – uma alteração provocada por uma anormalidade patológica – que se torna um entrave para o sujeito em sua atividade de aprendizagem. Sendo o ponto crucial dessa discussão na escola, a culpabilização da criança que não aprende, ou seja, a responsabilidade recai exclusivamente de imediato sobre ela.

Nesse pressuposto, a conduta de biologização e medicalização presentes nos embates educacionais estão cada vez mais consolidados. Segundo Garrido e Moysés (2010), a certeza de que as dificuldades escolares das crianças são de ordem médica, faz com que os espaços para profissionais da saúde tornam-se cada vez mais abertos para atuarem decisivamente no ambiente escolar, fomentando assim, os característicos rótulos discriminatórios naquelas crianças consideradas anormais.

“Medicalizar significa definir, em termos médicos, problemas sociais e buscar sua origem na biologia” (GARRIDO e MOYSÉS, 2010, p.150). E esse violento processo coloca a margem das discussões educacionais, todo o processo histórico das relações sociais presentes no modo de produção da sociedade em que a criança está inserida, ou seja, observando toda a problemática em comento sobre uma ótica reducionista.

A normatização da vida cotidiana tem por corolário a transformação dos “problemas da vida” em doenças, em distúrbios. Surgem, então, os “distúrbios do comportamento”, os “distúrbios de aprendizagem”, a “doença do pânico”, apenas para citarmos alguns dos mais conhecidos. O que escapa as normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual (Collares, Moysés, 1996, p.75, apud, Eidt e Tuleski, 2010, p.124).

Esse reducionismo se perpetua baseando-se em uma biologização da constituição do ser humano e de sua consciência. Essa teorização fundamentada no positivismo tende a não valorizar o contexto sócio-histórico-cultural preponderante do cotidiano do sujeito.

Em suma, pesquisas pautadas no paradigma dominante correlacionam os *sinomas* a uma suposta doença neuropsiquiátrica. A contracorrente, por sua vez, está representada por um grupo de pesquisadores que baseia suas discussões sobre o TDAH no conceito de medicalização, entendendo que possíveis *sinomas* podem ser decorrentes de relações de *sofrimento* que foram sendo construídas mediante a inserção do sujeito nas práticas sociais. Entende-se, ainda, que existem diferentes características e perfis de personalidade e as ações infantis não podem ser correlacionadas *a priori* a manifestações sintomáticas (SIGNOR, BERBERIAN e SANTANA, 2016, p.6).

Em contraposição a essa simplificação, a psicologia histórico-cultural é utilizada por vários autores que se caracterizam como uma vertente crítica à medicalização. Essa teoria fundamentada por Vygotsky nos anos iniciais do século XX tem sua epistemologia enraizada no materialismo histórico dialético. É uma psicologia marxista que visa discutir a constituição do sujeito e de sua consciência baseando-se nas relações recíprocas de objetivação e subjetivação.

O indivíduo somente reproduz¹¹¹ o que está perto do seu ambiente de convivência, ou seja, aquele que o mesmo tem contato. A reprodução, a imitação é uma fonte de aprendizado. Todas as pessoas possuem capacidades para aprender, porém isso dependerá dos mediadores e dos recursos disponibilizados. Em contato com a cultura historicamente constituída, o indivíduo aprenderá valores, normas, leis para serem utilizadas em suas atividades diárias.

Portanto, o ser humano é operado por um sistema de mediações, quanto mais mediatizada é uma pessoa, mais socializada ela será. Sendo que a própria mediação é o contato do sujeito com o meio externo histórico e culturalmente formado, e com esse contato as pessoas menos experientes poderão constituir suas funções psicológicas superiores – sendo bem orientadas.

A atenção voluntária que é uma das funções psicológicas superiores e que por sinal é muito utilizada como discussão visando a “cura” – premissa da medicalização – em relação às crianças rotuladas com o TDAH, é vista pelas ciências médicas positivistas como um aspecto próprio do caráter de maturação biológica do ser humano. Em contramão ao paradigma dominante, a psicologia científica marxista destaca que;

É importante frisar que a atenção voluntária tem sua origem fora da personalidade da criança. Não é decorrência de um amadurecimento natural ou espontâneo da atenção involuntária. A atenção voluntária é motivada pelo adulto, que insere a criança em novas atividades e organiza seu comportamento (EIDT e TULESKI, 2010, p.134).

De acordo com esse pressuposto da psicologia histórico-cultural, surge uma questão provocante que leva a uma complexa reflexão: *Se o sujeito é constituído mediante as relações*

¹¹¹ Este termo não está exposto no sentido técnico e automático, mas sim, no sentido de apropriação e mediação dos saberes acumulados por meio da história.

sociais histórica e culturalmente formadas, a dificuldade de atenção e aprendizagem (entre outras funções psicológicas superiores) não seriam devidas as multiplicidades de uma sociedade cada vez mais hiper-ativa?

O imediatismo, a simplificação de uma visão de mundo e o utilitarismo da medicalização impossibilitam a reflexão sobre as condições sociais da criança, no decorrer de sua formação. Essa impossibilidade causa a necessidade de respostas rápidas sobre uma problemática que necessita de grande exploração e discussão teórica.

A necessidade de estudar o fenômeno da medicalização – que por sua vez é instrumento fecundo para o discurso do fracasso escolar – em sua totalidade está se tornando imprescindível, pois os estudos positivistas estão a algumas décadas ganhando mais adeptos. O caráter crítico dos estudos, a capacidade de refletir sobre as múltiplas relações que circundam a temática da medicalização está sendo sufocada pela urgência neoliberal.

O que podemos perceber na atualidade é uma forte consolidação empirista do mundo científico em relação a esse tema, o pragmatismo biologicista fomentado pelo sistema capitalista está cada vez mais sólido e convincente.

A regulação da conduta, tanto da atenção como da vontade, é uma construção interna dos indivíduos por meio das relações sociais. Entretanto, com o esfacelamento dos laços sociais, aquilo que concretamente a sociedade não pode oferecer por sua organização é dado pela medicação. *Os remédios são a mercadoria que traz a alegria aos tristes, a passividade aos hiperativos, a atividade aos apáticos*¹¹² (EIDT e TULESKI, 2010, p.139).

Destarte, podemos perceber que com a medicalização, os remédios vão se caracterizando como ídolos, devido suas possibilidades de “cura” e, sobretudo de “salvação”. O preocupante é que a ideia de que os medicamentos são elementos fundamentais para a superação de “distúrbios” é difundida e internalizada até mesmo por crianças em idades escolares, aceitando e carregando o pesado fardo da exclusão e discriminação.

De acordo com Eidt e Tuleski (2010), é de fundamental importância analisar o contexto do modo de produção em que o sujeito está inserido – o capitalismo. Pois, analisar dialeticamente a relação indivíduo e sociedade, corpo e mente, nesse sistema, a capacidade de desvelar e compreender seu caráter de sempre se renovar com vistas à se manter na hegemonia, possibilitará uma amplitude de horizontes e a diversificação de análises.

¹¹² Grifo meu.



Assim, a imposição dos modos de se comportar em sociedade, produtos a serem utilizados – em nosso caso nesse estudo, os medicamentos a serem utilizados em busca da suposta “cura” – entendendo o processo de comercialização e consolidação da indústria farmacêutica, os mesmos serão analisados e discutidos sobre uma proposta crítica.

Enfim, ao longo dos tempos, a humanidade foi criando armas de caça e pesca, desenvolvendo melhores lugares para seu habitat, desenvolvendo seus meios de comunicação e locomoção, desenvolvendo seus aspectos de relação entre seus semelhantes, modificando seus meios de organização buscando sempre bem-estar individual e social, aprimorando suas capacidades afetiva, cognitiva e moral. De maneira alguma podemos desqualificar a importância histórica e social no processo de constituição do ser humano, com isso, torna-se necessário recorrermos ao processo histórico de construção do discurso hegemônico atual sobre o fracasso escolar.

Construção histórica do Fracasso Escolar

Para a elaboração de uma reflexão sobre a constituição histórica do fracasso escolar, será utilizada como principal fonte, Patto (2015). Essa autora em sua obra intitulada; “*A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*” ressalta o fracasso escolar em sua dimensão psicossocial, construindo assim uma síntese da relação escola e sociedade.

A autora identificou a ênfase liberal nos discursos ou nas instituições oficiais – baseados na Escola Nova. Traduções de obras principalmente dos EUA, em que se ressalta a carência-deficiência cultural; imposição de pressupostos escolanovistas/liberais, com o discurso de uma educação democrática; apenas aos mais aptos, os postos mais elevados e valorizados da sociedade. Destacando assim que o fracasso escolar de fato é uma produção social.

Elaborando uma análise histórica e sociológica que dê condições de refletir sobre as concepções dominantes sobre o discurso do fracasso escolar numa sociedade de classes, Patto (2015) cita que a partir das duas grandes revoluções no século XVIII, consolidou-se um novo modo de organizar a vida social. Com a instalação da ordem capitalista, surgiram dois tipos de agentes que seriam protagonistas nesse sistema de produção, a burguesia como nova classe dominante e o proletariado como a nova classe dominada e explorada.

No contexto da Revolução Francesa ocorreu a união entre trabalhadores pobres, artesãos, pequenos agricultores e aqueles que eram considerados os jacobinos, militantes políticos mais instruídos que representavam os interesses da burguesia. Porém de acordo com Patto (2015),



na fase de transição do sistema feudal para o capitalista, esses pequenos e pobres trabalhadores foram perdendo suas condições de produtores e tornando-se aquilo que até o momento era inédito – trabalhadores assalariados – que vendiam a única mercadoria que lhes restaram, a força de trabalho. A união entre a burguesia representada pelos jacobinos e os trabalhadores se desfez após a revolução, gerando assim a divisão social entre capitalistas e operários.

Segundo Patto (2015), sobre a tríade da *Igualdade, Fraternidade e Liberdade*, a burguesia foi porta voz de um sonho humano que condizia com a nova forma de organização social e conseqüentemente um novo modo de produção, a suposta melhoria das condições de vida e a igualdade de oportunidade era o que sustentava esse sonho, todavia, na prática o que se concretizou foi a forte exploração e degradação de uma classe sob a outra. Mesmo gerando descontentamentos e revoltas das classes oprimidas, a classe dominante foi capaz de se organizar e consolidar-se na Europa e no mundo ocidental.

Na “era do capital”, que se inicia em 1848, a política se caracterizou por reformas sociais que tinham como meta defender os interesses da burguesia; dirigir as massas, traduzir suas reivindicações em termos assimiláveis pela ordem social existente era o caminho para lhes permitir uma participação política sem que se tornassem ameaças incontroláveis, já que não podiam ser simplesmente excluídas dessa participação. A superioridade econômica, tecnológica e conseqüentemente militar de estados da Europa central e do norte e de países fundados em outros continentes por seus imigrantes, especialmente os Estados Unidos, torna-se um fato nesse período. Embora poucos dos países restantes se tenham tornado colônias desses estados, economicamente todos estavam à sua mercê (idem, p.42-43).

Controlando todo o suporte jurídico, econômico e social a burguesia e seu sistema econômico consolidou-se e com o passar dos anos foi se fortalecendo e se organizando com vistas à manutenção de sua hegemonia. Construindo, assim, um discurso próprio do capitalismo: a divisão entre *vencedores e perdedores*, sejam eles entre os indivíduos ou entre as nações.

As teses iluministas por sua vez, favoreciam as premissas do liberalismo, pois a crença no conhecimento humano, na racionalidade econômica, na racionalidade científica, no controle da natureza, foram alicerces fecundos para o desenvolvimento do capitalismo, e principalmente, o pressuposto de que os homens bem-sucedidos estavam colhendo os frutos de seus próprios esforços, de suas habilidades e méritos pessoais (PATTO, 2015).

A escola pública que nasceu através do projeto de constituição de um novo homem, a partir da expectativa de consolidação de um mundo moderno, que caracteriza a sociedade industrial e burguesa. Mesmo com todas as dificuldades de organização da escola de acordo com o novo modo de produção, a mesma foi sendo sistematizada e difundida. O tipo de homem a ser educado nesse modelo é aquele que esteja preparado para se adequar às necessidades sociais, principalmente



às necessidades do mercado e da indústria. Que por sinal estava intrínseca nos padrões educacionais essa característica de meritocracia que nos dias atuais estão sendo utilizados e defendidos com toda força pelas políticas neoliberais.

Com isso, segundo Patto (2015), a classe dominante burguesa tornou-se porta voz dos interesses do povo, que conseqüentemente por meio da educação – e seus supostos propósitos de igualdade – poderia representar o desenvolvimento e a modernidade para as nações onde o capitalismo estava se consolidando. “Nesse sentido, a universalidade de suas ideias é real num certo momento e à medida que a classe ascendente se transforma em classe dominante criam-se as condições para que seus interesses particulares apareçam como universais e se tornem senso comum” (p.49). Assim, uma das primeiras funções da escola no sistema capitalista foi instituir uma língua oficial e um meio de instrução oficial, juntamente com seus costumes e aquisição da consciência que corrobore com os intuítos do sistema de produção.

A escola era concebida como a redentora, aquela que poderia por fim a tudo que havia de ruim na sociedade, ou seja, a ignorância, a opressão, as mazelas provocadas pela desigualdade social somente poderia acabar com uma educação proporcionada pela escola. Entretanto, a Primeira Guerra Mundial no início do século XX colocou o valor dessa escola em xeque. Com isso, o movimento escolanovista foi o caminho a ser seguido para a consolidação e renovação da nova ordem.

Depositando uma forte onda de culpabilização ao modelo ultrapassado e tradicional de ensino, umas das principais justificativas, segundo Patto (2015), era a seguinte; se a sociedade não é democrática, é porque a escola (tradicional) não é democrática. A autora ainda cita que os pedagogos liberais carregavam um “humanismo ingênuo, mas bem intencionado (p.53)” acreditando que era possível a escola realizar uma sociedade de classes igualitária, calcada na meritocracia e no desempenho pessoal. A serviço desse propósito, a psicologia em uma vertente científica foi convocada a colaborar.

Com a Primeira Guerra Mundial, o discurso começou a ser modificado;

A palavra *igualdade* é chave na decifração da produção cultural que prepara a Revolução Francesa e a sucede. Mas é importante ressaltar que no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência da igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta. No nível das ideias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das *desigualdades sociais* em desigualdades *raciais, pessoais ou culturais*. Filósofos e cientistas vão se encarregar



dessas traduções, contribuindo, no decorrer do século XIX, para a constituição da burguesia enquanto classe hegemônica (PATTO, 2015, p.54).

Assim as teorias raciais vão tornando-se justificativas cabíveis – para a ótica liberal – concretizando o discurso da desigualdade, sobre as bases científicas – da sociologia, antropologia e psicologia – em estudos que “comprovavam” esse discurso, que nos dias atuais está coberto sobre uma camada biológica e seu instrumento funcional reconhecido como medicalização.

O século XX foi um período da história em que a busca pela causa do fracasso escolar tornou-se um dos principais assuntos que norteavam as pesquisas educacionais. Os testes, a psicométrica, o desenvolvimento da medicina e sua entrada na escola, a classificação e rotulação dos alunos, rotulação que também acontecia na sociedade naquela época – e ainda acontece – em relação ao pobre que não conseguiu alcançar os parâmetros da classe média e alta, a justificativa para o fracasso tanto na escola quanto na sociedade era (e ainda é) sua incapacidade genética, cognitiva e pessoal.

Ao passar dos anos, os anseios para se renovar e manter o discurso do fracasso em pauta pela classe dominante, a herança genética aos poucos foi deixando de ser os principais requisitos. Doravante, segundo Patto (2015), aproximadamente a partir da década de 1940 a explicação para o discurso discriminador começava ser cultural – as relações socioculturais confirmavam a seguinte tese: testes/rotulação/classe trabalhadora/fracassados socialmente/fracassados na escola.

Nesse âmbito de busca pela causa do fracasso escolar, o discurso fraturado – caracterizado pelas divisões dos fatores que estimulavam o fracasso – de acordo com Patto (2015)¹¹³ foi trabalhado também nas reflexões sobre a temática em comento.

Portanto, algumas décadas à frente em 1970, uma das tentativas de sutura desse discurso fraturado foram às teses do capital humano, ressaltando-se a deficiência cultural. Sugerindo assim que a falta de cultura para as classes subalternas, era um provável motivo pelos fracassos sociais e escolares. Patto (2015) citava que a partir dos estudos de Bourdieu e Passeron, a tentativa de sutura do fracasso estava mobilizada em discutir sobre uma escola que somente favorecia as classes bem-sucedidas e que não conseguiam lidar com as “crianças deficientes culturalmente” vindas das classes subalternas.

¹¹³ Patto faz referência ao trabalho de Cardoso, citando que esse estudo destaca quatro fatores relacionados com o fracasso escolar: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.



Sob forte influência europeia e norte americana, as reformas educacionais regionais organizadas pelos intelectuais que representavam a Escola Nova, foram um significativo exemplo da difusão das intenções liberais, e a partir disso, sendo considerado na história brasileira um marco importante da educação no país, as discussões e formulações do campo educacional tiveram como principal base as matrizes liberais escolanovistas. Entre alguns importantes nomes que de alguma forma ou de outra colaboraram para a discussão sobre a desigualdade educacional formalizando-se no fracasso, de acordo com Patto (2015) são: Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Gilberto Freyre e Florestan Fernandes.

Tornasse importante salientar que o discurso sobre o fracasso escolar e desigualdade a partir da Revolução Francesa e seus pressupostos de supostas igualdades sociais, vem se renovando com vistas a manter sempre o caráter hegemônico da classe burguesa dominante, revestido sobre ideais encantadores de humanização e igualdade presentes até a atualidade.

Considerações Finais

Pode-se perceber baseando no estudo de Patto (2015) que o discurso atual hegemônico sobre o fracasso escolar e seu instrumento oficial positivista, a medicalização, é uma construção histórica e social que teve seu marco inicial em nível mundial com a Revolução Francesa e seu propósito de liberdade, igualdade e fraternidade. Portanto, aqui no Brasil esse marco liberal foi fundamentado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, posterior às várias reformas educacionais em diversos estados brasileiros, sobre o intuito liberal.

Atualmente como forma de se contrapor ao discurso da medicalização, estudos baseados em uma vertente crítica, destaca a importância das relações sociais no modo de produção em que o sujeito está inserido, enfatizando as influências histórico-culturais na constituição do mesmo.

Portanto, são nas relações sociais cultura e historicamente desenvolvidas e mediadas que os indivíduos promovem a constituição das funções psicológicas superiores, e principalmente essas relações sociais em se tratando do ensino podem ser trabalhadas de acordo com o interesse e vontade das crianças, relacionando o conhecimento científico com o conhecimento espontâneo adquirido em seu cotidiano. “Evidentemente, essa é uma afirmação à essência “ontológica” do trabalho educativo, ou seja, trata-se de uma potencialidade, mas que na sociedade capitalista não se realiza plenamente, visto que o conhecimento científico é distribuído de forma desigual...” (EIDT e TULESKI, 2010, p. 140). As mesmas autoras ainda citam que o ensino deve ser organizado de forma que o aluno tenha clareza de sua atividade, por exemplo, mediante as regras, que



posteriormente serão internalizadas, formalizando com clareza seu pertencimento ao coletivo, com condições de tomar decisões e controlar suas atitudes e comportamentos.

Ainda em relação sobre articular as atividades de ensino de modo a corroborar com os interesses do aluno e para finalizar, de acordo com Signor, Berberian e Santana (2016)¹¹⁴, quando a proposta metodológica do professor não mobiliza a vontade da criança pelo estudo, a mesma pode demonstrar desinteresse, desatenção e impaciência, ou seja, esse pode ser um exemplo de que essa é uma reflexão que vai além dos discursos biologicistas de medicalização.

Referências Bibliográficas

GARRIDO, Juliana ; MOYSÉS, Maria Aparecida A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa. (Orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes ; BERBERIAN Ana Paula ; SANTANA, Ana Paula. *A medicalização da educação: implicações para a constituição sujeito/aprendiz*. Educ. Pesqui. , São Paulo, Ahead of print, out. 2016.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

¹¹⁴ Parafrazeando Vygotsky (2010).



GT 5 – FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS

PERMANÊNCIA E ÊXITO: EMBATES ENTRE O PARTICULAR E O UNIVERSAL

Willian Batista dos Santos - FE/UFG
williamsantos@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho teve como finalidade realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática permanência e êxito, dando ênfase às análises das investigações que versavam sobre a origem social dos estudantes e as influências das relações familiares na consolidação da permanência, êxito/sucesso ou fracasso escolar. Nessa perspectiva adotamos como método o materialismo histórico dialético, e como procedimento metodológico o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática Permanência e Êxito, em cinco periódicos da área da Educação no período de 2006 a 2017. Nesse sentido, foi possível identificar uma abordagem comum a todos os artigos analisados, relacionada à supervalorização da singularidade, da experiência, da trajetória de vida dos indivíduos e os significados que elas atribuem as suas atividades efetivas e práticas, bem como seus impactos sobre o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes. Reafirmamos, porém, não ser possível enfrentar o fracasso escolar, representado em suas múltiplas determinações, com empreendimentos/esforços pontuais, pois isso constitui apenas uma tentativa de construir ações paliativas direcionadas a amenizar os efeitos mais nefastos da ordem reprodutiva do capital.

Palavras-chave: Desigualdade; Fracasso Escolar; Permanência e Êxito.

Introdução

O presente estudo teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática permanência e êxito, procurando aprofundar as análises das investigações que versam sobre a origem social dos estudantes e as influências das relações familiares na consolidação da permanência, êxito/sucesso ou fracasso escolar.

A realização de tal pesquisa justifica-se pela necessidade de melhor compreendermos a relação estabelecida entre permanência e êxito no contexto atual, uma vez que a defesa de garantia ao acesso e o ingresso do aluno na escola, possibilitando-lhe condições para permanência, aprendizagem, progresso e conclusão, está intimamente vinculado à defesa da democratização e do direito à educação pública e de qualidade. Além disso, significa também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade de um projeto histórico de superação das contradições sociais e, conseqüentemente, de superação desse quadro.

Para desenvolver essa pesquisa elegemos como referencial teórico metodológico o materialismo histórico dialético, em busca de uma aproximação ao método. Como procedimentos metodológicos realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática Permanência e Êxito, publicadas no período de 2006 a 2017, tendo como fontes de pesquisa os artigos publicados nos



seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa; Educação e Pesquisa; Educação e Sociedade; Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Os artigos foram selecionados a partir dos resumos, tendo como indicadores para pesquisa os termos: “permanência and êxito”; “permanência” e “êxito”. Ao trabalhar com os descritores de busca indicados encontramos 75 trabalhos, dentre os quais apenas cinco mantinham relação com nosso objeto de estudo.

É importante destacar que a seleção dos trabalhos foi realizada mediante a leitura dos resumos na íntegra. Esse levantamento inicial e a leitura completa dos artigos selecionados permitiu mapear os autores que têm abordado a temática permanência e êxito a partir da análise sobre: a) a origem social e as influências das relações familiares no sucesso e fracasso escolar (ZAGO, 2006; DORE E LÜSCHER, 2011; CRAHAY E BAYE, 2013; BENETTI et al, 2016); b) Permanência e evasão na Educação Profissional Técnica de nível Médio (DORE E LÜSCHER, 2011; SILVA et al 2013); c); acesso e permanência no ensino superior (ZAGO, 2006).

A partir desse delineamento metodológico foi possível levantar dados relevantes e chegar a alguns resultados preliminares sobre os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores citados a cima, porém nas linhas que se seguem fizemos a opção de realizar uma análise minuciosa apenas das investigações sobre a *origem social dos estudantes e as influências das relações familiares na consolidação da permanência, êxito/sucesso ou fracasso escolar*. Essa definição está relacionada ao aparecimento desse debate na maioria dos trabalhos, fator que aguçou nossa curiosidade e interesse em aprofundar os estudos sobre essa subtemática.

As estratégias familiares de escolarização: um mergulho na particularidade

Ao analisar os trabalhos identificados percebemos a presença marcante do debate sobre a origem social dos estudantes e as influências das relações familiares na consolidação da permanência, êxito/sucesso ou fracasso escolar (ZAGO, 2006; DORE E LÜSCHER, 2011; CRAHAY E BAYE, 2013; BENETTI et al, 2016). Mesmo quando o foco central do artigo não estava direcionado a abordar essa temática, como no estudo de Dore e Lüscher (2011), identificamos a recorrência às relações familiares e a origem social para explicar as relações de permanência e êxito ou o seu contrário vinculado ao abandono e evasão. Zago (2006) também não se propõe a analisar essas relações, porém aponta em seu estudo as estratégias de investimento construídas pelos jovens para acessarem o ensino superior e, posteriormente, conseguirem permanecer e concluir o curso.



Assim sendo, iniciaremos nossa análise pelo estudo de Zago (2006) que destaca em sua pesquisa a existência de uma desigualdade de escolarização entre classes sociais e que essa temática constituiu por muito tempo o principal tema de estudos da sociologia da educação em nosso país. Porém, nas duas últimas décadas, houve uma mudança no enfoque dessas pesquisas que passaram a problematizar os casos “atípicos” de sucesso escolar – em contraposição a lógica do fracasso escolar –, que uma parcela de estudantes das camadas populares consegue alcançar, mesmo que as condições sociais sejam totalmente desfavoráveis.

Isto posto, passa a explicar os processos que permitiram aos jovens quebrar os laços com uma frequente tradição no seu meio social vinculado a uma escolaridade de curta duração. Neste sentido, salienta que conhecer as trajetórias de vida desses jovens (identidade, visão de mundo, etc.) pode auxiliar a compreender como essa mudança é efetivada e quais fatores são relevantes para sua consolidação.

Dessa maneira Zago (2006) realizou uma pesquisa com a finalidade de conhecer as condições de acesso e permanência no ensino superior, dando destaque para as estratégias de investimento construídas pelos estudantes ante sua realidade social e as exigências de entrada/acesso e permanência/êxito no curso –, sem desconsiderar, no entanto, os problemas estruturais que produzem as desigualdades escolares –, podendo ser brevemente descritas:

Acesso: a) com o objetivo de ampliarem suas capacidades competitivas, “os jovens dispostos a investir em sua formação” realizam um grande esforço para pagar a mensalidade do cursinho, para ter acesso a uma formação complementar que diminua as desigualdades educacionais existentes entre eles e os jovens das camadas abastadas e b) a “escolha” do curso também segue uma “estratégia”, pois a maioria desses jovens faz a “opção” por cursos menos prestigiosos e de menor concorrência;

Permanência/êxito: a) após o acesso grande parte dos estudantes oriundos de famílias de baixa renda precisam *financiar seus estudos*, contando com pequena ajuda familiar, para permanecerem na faculdade; b) quando os estudantes enfrentam o desafio de estudar em outra cidade e necessitam encontrar *moradia*, procuram vagas na casa do estudante universitário (quando há vaga), por meio das políticas de assistência estudantil, buscam refugio na residência de algum parente e como última estratégia dividem casa ou apartamento com colegas e c) a *conciliação entre trabalho e estudos* torna-se essencial para permanência dos estudantes, apesar da atividade remunerada não ter a função exclusiva de sobrevivência material, representando também a



autonomia e independência em relação à família, bem como o enriquecimento do currículo com vistas a encontrar condições mais favoráveis quando deixarem a universidade.

O estudo de Crahay e Baye (2013) é desenvolvido com um enfoque diferente da pesquisa anterior, pois parte das afirmações presentes nas pesquisas sociológicas vinculadas à relação existente entre *a origem social dos alunos e o sucesso escolar*, ou seja, as crianças cujas famílias pertencem aos estratos sociais mais baixos, cujos pais possuem um pequeno grau de escolaridade, “(...) chegam com menos frequência aos níveis mais elevados da trajetória escolar do que aqueles cujos pais têm uma boa renda e exercem uma profissão liberal ou de tipo intelectual” (CRAHAY; BAYE, 2013, p. 860).

Para os autores é indiscutível que as condições sociais, econômicas e culturais dos pais expliquem em grande medida as competências e aquisições dos alunos. Porém, asseveram que a dimensão da influência da origem social sobre os desempenhos escolares é variável de um país a outro. Nesse sentido, procuraram compreender em sua investigação quais motivos promovem variações nas *desigualdades sociais de sucesso*, analisando a influência das estruturas dos sistemas educativos para redução ou aumento do peso da origem social sobre o sucesso na escola e sobre os aprendizados dos alunos.

Benetti et al (2013) desenvolvendo uma linha de raciocínio similar assinala que a família ganha lugar de destaque nos discursos educacionais, sendo glorificada pelo êxito e sucesso dos estudantes e em outros momentos responsabilizada pelo seu fracasso na escola. Diante disso, procura analisar em sua pesquisa a importância do *suporte parental* como uma estratégia das famílias para potencializar a vida acadêmica de seus filhos.

“O suporte parental é uma expressão multidimensional utilizada para descrever várias formas de atuação, nas quais referências significantes – nesse caso, os pais – influenciam o comportamento das crianças nas atividades do cotidiano” (BENETTI et al, 2013, p. 786). De acordo com os autores, o suporte parental constitui-se como uma estratégia familiar direcionada a orientar o desenvolvimento da vida acadêmica das crianças.

Assim, há uma *correlação significativamente positiva entre a escolaridade dos pais e o desempenho escolar da criança*, isto é, pais com maior grau de instrução formal estarão mais propensos a oferecer *suporte parental* para seus filhos, estimulando-os a alcançarem um nível de escolaridade semelhante ou superior a que possuem. Dessa forma, expõem que quanto maior o grau de escolaridade dos pais, maior será a capacidade de prestarem auxílio adequado e eficaz,



reforçando o *valor da educação*, que contribuirá de forma significativa para *o progresso e para a ascensão social, de acordo com esforços e habilidades individuais de seus filhos*. (BENETTI et al, 2013)

Dore e Lüscher (2011) destacam que o *background familiar*, relacionado ao grau de escolaridade dos pais, renda e estrutura da família é, reconhecidamente, um dos fatores isolados de maior relevância para o sucesso ou para o fracasso do estudante ao longo de sua trajetória escolar. Além disso, evidencia que o *capital social*, relacionado à qualidade das relações que os pais mantêm com os filhos, com outras famílias e com a própria escola é um fator de grande peso para o sucesso ou fracasso escolar.

Embora o baixo nível de escolaridade e a desvantagem econômica represente um desafio ao *suporte parental*, Benetti et al (2013) destaca que em seu estudo a maioria dos participantes pertencentes à classe social popular se esforçava para oferecer recursos direcionados ao estímulo e promoção do desenvolvimento cognitivo dos filhos. Porém, reconhece que as limitações financeiras retiram a possibilidade das famílias de estimularem o desenvolvimento intelectual de seus filhos, por não conseguirem lhes proporcionar o acesso a brinquedos educativos, livros, passeios pagos (museus, parques de diversões, teatros, etc.), além de outros itens necessários ao desenvolvimento humano.

Buscamos Lahire (2004) para aprofundar e ampliar as análises sobre essa temática, uma vez que as proposições apresentadas por ele parecem manter uma *sintonia epistemológica* com os trabalhos analisados, apesar de divergir em algumas formas de interpretar os dados sobre o papel das famílias na potencialização da vida acadêmica dos filhos.

O autor afirma em seu trabalho que o *capital cultural familiar* só ganhará expressividade na vida acadêmica dos filhos, se dentro das relações familiares existirem *estratégias de interiorização desses objetos culturais*. Diante disso, adverte que nem sempre as famílias com maior capital cultural conseguirão transmiti-lo a seus sucessores, correndo o risco de virar *letra morta*, uma vez que não cria condições para que os membros da família se apropriem e o interiorize. Do mesmo modo, também problematiza sobre os investimentos feitos pelas famílias para aquisição de materiais de estudo (enciclopédias, livros, dicionários, etc.) para os filhos, com o objetivo de potencializar suas oportunidades de aprendizagem e valorização da educação, advertindo que se esses investimentos não forem acompanhados de ações intencionais direcionadas a auxiliá-los a descobrirem o potencial desses *objetos culturais*, não contribuirão para uma relação



profícua com esses materiais, tornando-os “um *patrimônio cultural morto, não-interiorizado e inadequado*” (LAHIRE, 2004, p. 73).

Além disso, destaca que algumas famílias cujos pais possuem menor nível de escolaridade e poucos recursos financeiros, constroem a sua maneira estratégias eficazes de *interiorização de objetos culturais* para seus filhos, por meio de ações cotidianas direcionadas ao incentivo à leitura, destacando sua relevância para cultura escrita, demonstrando interesse pela rotina escolar de estudos dos filhos, além de destacarem a importância e o valor que a educação assume para suas vidas.

Com essa linha argumentativa afirma que o “fracasso escolar” ou o “êxito” é “(...) produto da interação entre determinadas estruturas familiares, motivadas por contextos econômicos, sociais, culturais, e de forma de vida escolar em um dado período de tempo” (LAHIRE, 2004, p. 74).

Após a apresentação dos estudos e uma breve problematização de seus dados, a partir da investigação de Lahire (2004), é possível identificar uma abordagem comum a todos os trabalhos, relacionada à centralidade nas trajetórias individuais (jovens universitários) e familiares e seus impactos sobre o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes, ou seja, partem das experiências individuais, das particularidades para justificar essas relações. Dessa forma, as relações econômicas, políticas e sociais, apesar de serem reconhecidas, são relegadas para um segundo plano, pois esses autores compreendem que não existe uma primazia ou hierarquia entre essas dimensões que sejam mais determinantes na construção das análises.

Isso conduz a uma negação de um núcleo que consiga apreender e explicar a realidade, como a contradição essencial existente entre capital e trabalho e a própria categoria de classe social. Essa base de organização do pensamento é própria do pensamento pós-moderno e esse movimento parte do pressuposto de que a categoria de classe está ligada a sociedade industrial e suas ideologias e, uma vez que esse tipo de sociedade não mais existe, é imperioso que toda e qualquer análise que se almeja coerente com as *novas realidades sociais* se afaste das concepções que a defendem. Nesse sentido, não é mais possível falar em divisão de classe e muito menos nos antagonismos existentes entre capital e trabalho. Diante desse cenário, cabe aos indivíduos apenas buscarem mecanismos de adaptação à nova realidade.

Assim quando observamos os termos: a) Estratégias de investimento (Zago, 2006); b) suporte parental (Benetti et al, 2013); c) background familiar e capital social (Dore e Lüscher,



2011); d) capital cultural familiar e estratégias de interiorização de objetos culturais (Lahire, 2004), verificamos uma série de problematizações que supervalorizam a singularidade, a experiência, a trajetória de vida dos indivíduos e os significados que elas atribuem as suas atividades efetivas e práticas. Além disso, não apresentam uma perspectiva de mudança estrutural das relações sociais, pensada como estratégia de intervenção.

No próximo tópico iremos realizar uma análise amparada no trabalho de Mészáros, cujo enfoque teórico metodológico nos auxilia a desvelar a realidade, por meio de categorias mediadoras que nos permitem compreender e apreender a realidade em uma perspectiva de totalidade, a partir de sua gênese e desenvolvimento histórico, bem como de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade.

A educação formal como instrumento de contra-internalização

Mészáros (2007) ao discorrer sobre a incorrigibilidade do capital assevera que uma mudança radical na educação só será possível de ser empreendida quando de fato houver uma transformação do quadro social e superação do sistema capitalista.

O autor salienta que utopias educacionais formuladas sem questionar e negar os fundamentos antagônicos que legitimam a lógica posta pelo capital, por mais nobres que pareçam ser, ainda permanecerão dentro dos limites de perpetuação de seu domínio, servindo apenas para reproduzir e justificar sua incorrigibilidade.

Assim, não é possível enfrentar o fracasso escolar, representado em suas múltiplas determinações, com empreendimentos/esforços pontuais – como podemos observar acima nos estudos analisados sobre as esforços familiares/individuais, mediados por estratégias eficazes, que aparentemente conseguem se sobrepôr as desigualdades sociais, demonstrando a incapacidade de explicarmos a realidade a partir sua materialidade histórica –, pois isso constitui apenas uma tentativa de construir ações paliativas direcionadas a amenizar os efeitos mais nefastos da ordem reprodutiva do capital. A superação das desigualdades sociais e, por consequência, as desigualdades educacionais, exige uma mudança radical na estrutura da sociedade, ou melhor, a superação do modo de produção capitalista. Para isso, é necessário planejar, construir e implementar estratégias que possibilitem o rompimento do controle exercido pelo capital, utilizando todos os meios existentes disponíveis, bem como aqueles a serem desenvolvidos e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2007).



Diante disso, Mészáros (2007, p. 207) parafraseando José Martí afirma que não é possível pensar em soluções formais e sim em soluções essenciais, ou seja, as soluções devem “abarcara a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida”. A partir dessa afirmação, adverte que a educação formal está integrada a totalidade dos processos sociais, fator que só a possibilita operar adequadamente se estiver em consonância com as “*determinações educacionais gerais da sociedade como um todo*”.

Apesar das instituições formais de educação constituírem uma parte relevante do sistema global de internalização, não significa dizer que ela represente a “força ideologicamente primária” que alicerça o sistema do capital, muito menos poder ser considerada individualmente capaz de oferecer uma alternativa emancipadora radical.

Por isso, não é possível pensar em soluções formais, cujos princípios básicos estão fundamentados na reforma ou correção do sistema, pois é impossível contornar os efeitos deletérios do capital, próprios de sua lógica global, com uma mudança institucional isolada. O que é necessário e iminente é o enfrentamento e a modificação do sistema de internalização em todos seus aspectos explícitos, ocultos e inexplorados. “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉSZÁROS, 2007, p. 207).

Dessa maneira, uma *educação para além do capital* deve ser sedimentada como um instrumento de contra-internalização/contraconsciência, tendo como primeira tarefa evidenciar de forma histórica e dialética que a estrutura de exploração capitalista não foi superada. No caso específico desse estudo, tal posicionamento político/ideológico significa reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade iminente da construção de um projeto histórico de superação das contradições sociais e, conseqüentemente, desse quadro.

Defender a garantia ao acesso e o ingresso do aluno na escola, possibilitando-lhe condições reais para permanência, aprendizagem, progresso e conclusão de seus estudos no decorrer de todo seu percurso formativo – sempre com a perspectiva teleológica de que aprendizagem é a nossa própria vida –, está intimamente vinculada à defesa da democratização e do direito à educação pública e de qualidade.

Nesse processo de mudança que necessita ser essencial, juntamente com a construção de novas alternativas que combatam às formas de internalização mistificadora, é importante acentuar



que a educação formal, apesar de não ter condições de êxito na construção de uma *conformidade universal* diante do contexto atual, não pode se eximir e muito menos ser desacreditada do seu compromisso histórico com uma mudança radical da sociedade. Dentro desse projeto uma *educação para além do capital* possui como função essencial: a) fornecer instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital e modifique de maneira *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente; b) elaborar ferramentas apropriadas e pertinentes com vistas a modificar condições objetivas de reprodução, como para a autotransformação racional dos sujeitos convocados a materializar a criação de uma ordem social metabólica radical e qualitativamente diferente; c) contribuir com a construção de uma alternativa concreta e sustentável para a regulação e controle consciente do processo de reprodução metabólica social por parte de produtores livremente associados; d) auxiliar na superação da lógica capitalista baseada no desperdício e escassez, por meio do delineamento de um projeto histórico direcionado a estabelecer prioridades e definir as reais necessidades humanas; d) constituir-se enquanto *educação continuada* sendo articulada de forma orgânica a práticas significativas de autogestão (MÉSZÁROS, 2007).

Mészáros ao reconhecer os limites da educação formal, subsumida aos ditames do capital, realiza um movimento dialético apontando as possibilidades de seu *vir a ser* que depende da ação humana, dos sujeitos históricos, nos dando indícios para construção de um projeto educacional comprometido com a ruptura e a mudança do que está posto.

Considerações finais

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu mapear parte dos estudos e pesquisas produzidos no período delimitado, identificar os trabalhos relacionados à temática permanência e êxito, aprofundar as análises das investigações sobre a *origem social dos estudantes e as influências das relações familiares na consolidação da permanência, êxito/sucesso ou fracasso escolar*.

Nesse sentido, foi possível identificar uma abordagem comum a todos os artigos analisados, relacionada à supervalorização da singularidade, da experiência, da trajetória de vida dos indivíduos e os significados que elas atribuem as suas atividades efetivas e práticas, bem como seus impactos sobre o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes.

Esse posicionamento teórico conduz a negação de um núcleo que consiga apreender e explicar a realidade, como a contradição essencial existente entre capital e trabalho e a própria categoria de classe social. Assim sendo, reafirmamos não ser possível enfrentar o fracasso escolar, representado em suas múltiplas determinações, com empreendimentos/esforços pontuais, pois isso



constitui apenas uma tentativa de construir ações paliativas direcionadas a amenizar os efeitos mais nefastos da ordem reprodutiva do capital.

Consideramos que a educação formal precisa constituir-se como um instrumento de contra-internalização/contraconsciência, tal posicionamento político/ideológico significa reconhecer a não superação da sociedade capitalista, o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade iminente da construção de um projeto histórico de superação das contradições sociais e, conseqüentemente, desse quadro.

Logo, nosso trabalho educacional, nossa ação política, nossa conduta militante, nossa atitude ética deve convergir em direção a uma transformação social radical, ampla e emancipadora, direcionada à construção de uma nova forma de sociabilidade sustentável e que garanta de fato uma igualdade substantiva a todos.

Referências Bibliográficas

BENETTI, Idonézia Collodel, et al. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 784-801, jul./set., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00784.pdf>

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, set./dez., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/07.pdf>

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo, Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

LAHIRE, Bernard. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. (Orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia política**. v.1, Livro primeiro: O processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural. 1983.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In.: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Monica Ribeiro da Silva, et al. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de ensino médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/aop899.pdf>

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>.

RELAÇÃO ENTRE DESIGUALDADE ESCOLAR E DESIGUALDADE SOCIAL

Simone Aparecida de Jesus
UFG – Mestranda da 30ª turma
sisiaje@gmail.com

Resumo

O presente artigo, escrito para fins de avaliação da disciplina Escola e Desigualdade, do PPGE/FE/UFG, tem a pretensão de fazer uma reflexão a respeito das desigualdades sociais e de como essas desigualdades chegam às escolas, fazendo ressoar na aquisição da leitura, que é, por sua vez, um importante recurso para se colocar diante desse contexto. Para tanto, a primeira parte da obra de PATTO (1999) norteará a compreensão dos estudos apresentados, fazendo todo um percurso histórico da origem das desigualdades vividas atualmente na escola. O artigo baseia-se ainda na discussão de Mézáros (2007) sobre a superação do capital e o lugar da educação e da escola, propriamente dita, nesse contexto. Além de outros referenciais que tratam a questão da desigualdade social e escolar. A ideia principal desse artigo é apontar o percurso das desigualdades no âmbito educacional, partindo sobretudo da constituição da própria educação e da função que esta passa a ter perante a sociedade, resguardando a esta instituição um destaque importante na tomada de consciência pelo sujeito, do lugar que ele ocupa e de como se torna vital romper com a estrutura posta, que perpetua as desigualdades sociais e escolares.

Palavras-chave: Desigualdade. Escola. Leitura.

Este artigo versa acerca das desigualdades no âmbito da escola, uma reflexão que leva ao limiar dos problemas sociais e exige um resgate de como essa escola foi constituída e, mais ainda, de como a sociedade se constituiu desigual. Um importante fator para essa desigualdade está no hábito de leitura, meio pelo qual o sujeito interage e passa a adquirir conhecimentos sistematizados. Assim, o artigo não pretende esgotar todas as possibilidades de reflexão a partir das desigualdades e nem julgar a leitura como consequência ou causa dessa desigualdade, mas apontar o caminho histórico de constituição das desigualdades sociais que chegam e se constituem também na escola e no próprio ato de ler.

Para entender o processo de aquisição de leitura hoje como uma realidade desigual para os alunos da Rede Pública de Ensino se faz necessária uma retomada à história da Educação Brasileira. Para Mézáros (2007, p. 186), a história do século XX demonstra que “a realidade é caracterizada por uma desigualdade sempre crescente [...]”, realidade esta que ainda perdura.



Existe uma raiz histórica para o entendimento que se tem hoje da relação entre pobreza e dificuldades escolares. Patto (1999, p.28) afirma que, além de um retorno na história é necessário ainda:

[...] um contorno, de natureza epistemológica, que possibilite captar o que esta realidade social *é* (incluindo o entendimento do que é a ciência que nela se faz), a partir e além do que ela *parece ser*. Neste retorno, é inevitável o encontro com o advento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das ciências humanas, especialmente da psicologia. Esse encontro, por sua vez, permite captar a essência do modo de produção capitalista e das ideias produzidas em seu âmbito, condição necessária para que se faça a crítica destas ideias. (grifos da autora)

Necessário se faz compreender que, com o surgimento das relações capitalistas de produção surge também uma nova maneira de organizar a vida social.

[...] o advento do capitalismo mudou gradual mas inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado – explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século (PATTO, 1999, p.29).

Com o desenvolvimento da indústria surge a ideia de ascensão social por parte do proletariado, pois há uma grande diferença, mesmo entre os trabalhadores, relativa à especialização de alguns em detrimento de outros.

Nesse contexto, as leis brasileiras, inclusive a Constituição de 1824, inspiradas na Declaração dos Direitos Humanos (1789) garantem, com relação ao ensino primário, que sejam dadas as mesmas possibilidades a todos. A escola é obrigatória e gratuita “para todos”, mas as condições de permanência de cada sujeito nesse espaço é de responsabilidade da família. As diferenças, próprias de cada indivíduo, são desconsideradas. O aprendizado se torna mais um fator de desigualdade. A escola deveria garantir a soberania popular e tinha como meta principal a alfabetização, acreditava-se que assim a unidade nacional seria alcançada, juntando nesse espaço as diferenças de credo, raça, classe ou origem. A escola se torna, nesse contexto, a “grande redentora de todas as desigualdades”.

Desde o princípio a função da escola objetiva os interesses do capital, ainda que o discurso seja o das oportunidades. Segundo PATTO (1999), a Primeira Guerra trouxe a clareza de que a escola não conseguiria transformar a humanidade para redimi-la da ignorância e da opressão. Com isso a pedagogia tradicional foi fortemente criticada, dando lugar à Escola Nova, pedagogia



que deveria promover a paz e a democracia, partindo da psicologia científica, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, considerando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Porém, a psicologia científica parte da explicação e mensuração individuais, o que justifica, no âmbito educacional, teorias racistas em relação aos processos educativos.

A adesão ao anticlericalismo e ao cientificismo, características do Iluminismo, permitiu que estereótipos e preconceitos raciais milenares adquirissem um novo *status*: o de conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros que a ciência experimental e positiva conferia às ideias geradas de acordo com os princípios. (PATTO, 1999, p.51).

Nesse período surgem as primeiras tentativas, segundo Paliakov *apud* Patto (1999, p. 52), “de comprovação empírica das teses da inferioridade racial de pobres e não-brancos”. Esta seria a prova empírica necessária para validar como científicas as teorias racistas. Desse contexto “[...] resulta a biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão pelas classes sociais dominantes dos países colonialistas, tanto dentro como fora de suas fronteiras” (PATTO 1999, p. 55).

A Educação Brasileira resultou então do falseamento etnocêntrico do século XIX e início do século XX, que se distanciou dos dogmas da igreja, mas criou novas concepções racistas, valendo-se de conceitos tomados como verdades absolutas, com viés científico, que nesse período se tornara absoluto, verdadeiro, objetivo e neutro.

Nesse contexto, Galton *apud* Patto (1999) fundou a eugenia, que se refere à distribuição desigual de dons e talentos de acordo com a família e a linhagem, teoria que marcou o movimento dos testes mentais. Havia um interesse pela comprovação científica das desigualdades, acreditava-se na possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, desconsiderando qualquer interferência do meio social. Porém, conforme afirma Patto (1999, p.61), “[...] numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o ‘talento’ é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio”.

Importante analisar, no contexto da atualidade, em que medida um aluno que tem ao seu alcance todo tipo de mídias e livros, ao ser alfabetizado, está tendo as mesmas oportunidades, está sendo igual àquele que não tem qualquer acesso, fora da escola, a esses recursos? Ainda que este viva num mundo letrado, assim como o outro, quais são as condições dadas a ele, além daquelas disponíveis nas escolas, que sim, de certa forma são as mesmas para ambos? A crença era de que a



psicometria estaria a serviço de uma pedagogia que poderia promover a igualdade social, mas se as condições são diferentes, o que os testes mostravam era o resultado da desigualdade.

A expansão do capitalismo trouxe o aumento da demanda por escola e a necessidade de se explicar a diferença de rendimento entre os alunos. Nesse período a questão do mérito pessoal, atestado por testes de inteligência, tornou-se o único critério para a seleção educacional.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos hereditária da conduta humana – isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos. A ambiguidade imposta por essa dupla origem será característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar no decorrer de todo o século XX. (PATTO, 1999, p.62).

As crianças tinham seu fracasso escolar vinculado a alguma anormalidade orgânica. As dificuldades de aprendizagem eram classificadas como defeitos de ordem intelectual, caracterial ou moral, associados a defeitos corporais, identificados por meio dos testes de aptidão, nesse contexto entendida como uma disposição natural, “[...] resultante de uma predisposição que se revelaria num rendimento líquido, distinto do rendimento bruto, decorrente de outras influências além da predisposição, como o exercício e a educação, a fatigabilidade e o estado afetivo [...]” (PATTO, 1999, p.64).

A partir dos anos trinta, o ambiente da criança passou a ser considerado, no que diz respeito ao desenvolvimento da sua personalidade, e foi dada grande importância à dimensão afetivo-emocional na determinação do seu comportamento quanto ao aprendizado. Passaram a ser usados os termos “criança problema” e esses problemas poderiam ser relativos ao aprendizado ou ao seu comportamento no ambiente escolar. A psicanálise buscava no ambiente sócio familiar as causas dos desajustes, aumentando as possibilidades de justificativas para o insucesso escolar, poderiam ser causas físicas, emocionais, de personalidade ou intelectuais.

No Brasil, Arthur Ramos, médico e escritor, adepto da psicanálise, teve grande influência no campo educacional nesse período. Ele reconhecia no ambiente familiar da criança a origem de seus desajustes educacionais e atrasos afetivos, por essa razão incentivou a criação de clínicas especializadas em “higiene mental escolar”, estas se propunham “estudar e corrigir os desajustes infantis [...] através de diagnóstico, o mais precocemente possível, de distúrbios de aprendizagem” (Patto, 1999, p. 67).

O professor também passou a ser estudado e tratado, pois poderia influir negativamente na saúde mental dos alunos. Conforme Patto (1999, p. 110-111) “As professoras e sua personalidade não escapam aos higienistas mentais; falava-se em higiene mental escolar e não do escolar”.

O que se criou com essa nova perspectiva foi mais uma justificativa para o fracasso escolar. Procurava-se uma justificativa para a permanência das desigualdades, algo que resguardasse a escola e o sistema da responsabilidade pelo fracasso do aluno. O que deveria ser um diagnóstico se tornou rótulo e as crianças pobres, além de um contexto desfavorável, também passaram a carregar o estigma de “criança problema”. Mais uma vez perpetuando o ciclo das desigualdades. De acordo com Patto (1999), os programas de governo destinados à promover a igualdade de oportunidades permanecem carregados de uma visão elitista da classe dominante e por isso não há chance de se alcançar a igualdade:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 1999, p. 74).

Segundo Patto (1999), a ideologia de que pela garantia, por lei, da igualdade e a liberdade para o trabalho acabaria com as desigualdades encobre a essência da vida social dividida por classes. Resta aos que pertencem às classes sociais subalternas reivindicar o direito à educação. É nesse contexto que acontecem as Reformas Educacionais do movimento Escola Nova. Na escola se depositam todas as expectativas de mudanças sociais e de democracia, porém sob a ótica da burguesia.

Com a Escola Nova, segundo Patto (1999), tem-se uma nova concepção de infância, mudam-se os métodos de ensino, mas a coletividade continua sendo pensada a partir da representatividade, não considerando as diferenças individuais. A pedagogia deveria ensinar a partir do que a psicologia decifrasse da mente humana.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, pretendia garantir o direito à educação a todos, a única diferenciação que poderia existir na sociedade brasileira seria a do nível de escolaridade, reservando o nível universitário para os melhores e mais capazes. O objetivo era atender às demandas do país por trabalho, pois segundo analisa Patto (1999), o ensino técnico seria o limite da classe baixa. O entendimento era de que seriam dadas oportunidades iguais a todos, porém, sendo as classes trabalhadoras inferiores, salvas exceções, a vocação e aptidão ficariam no



âmbito dos trabalhos braçais. Um tipo de preconceito tão bem disfarçado que se tornou acreditado pelas próprias vítimas.

A educação institucionalizada [...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (Mézáros, 2007, p. 202). (grifos do autor)

De acordo com Patto (1999, p. 113), “[...] foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente válidos, e o ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais”. Foi também nessa confluência que a escola se fez de forma tão desigual, mas com a imagem de redentora da sociedade.

Nesse contexto, o discurso da igualdade de direitos, por meio da escola, se tornou um discurso “fraturado”, com muitas ambiguidades, incoerências e preconceitos. Conforme analisa Patto (1999, p. 119):

[...] de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro lado, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Estas interpretações do fracasso da escola, são, a nosso ver, inconciliáveis.

Ao responsabilizar o meio pelo fracasso escolar do sujeito já se estabelece que qualquer sujeito originário desse espaço está propenso ao fracasso, conceito preconizado pela “teoria da carência cultural”, dos anos sessenta.

Poppovic (1972) critica o uso dos termos “teoria da carência cultural”, que segundo ela indicam uma privação ou deficiência cultural, o que não ocorre, pois a classe baixa tem a sua própria cultura. Ela propõe os termos “marginalização cultural”, referente a “[...] alunos nascidos pobres, que produzem alta incidência de fracassos escolares, tendendo a perpetuar nos filhos sua própria condição, devido, em parte, a fatores ambientais decorrentes de sua formação cultural” (POPPOVIC, 1972, p.25). Esta terminologia externaria um processo e não uma condição, dando a ideia de que, por meio da educação, todos vão adquirir uma nova cultura elitizada. O erro é o mesmo, se localiza na crença de que a marginalidade dos lares das crianças interferem negativamente na formação de atitudes e padrões culturais necessários ao desenvolvimento cognitivo e à capacidade de se ajustar à escola, o que fica claro quando descreve as condições

ambientais dos alunos da classe baixa de forma negativa e o responsabiliza pelas deficiências psicológicas das crianças, afirmando que a estimulação perceptiva, em lares marginalizados, nos primeiros anos de vida, é pobre e até inadequada. Para ela:

[...] o currículo oculto é um dos fortes elementos que diferenciam uma criança de classe média de uma culturalmente marginalizada. Acrescente-se a isso a própria escola, tradicionalmente programada em função das características psicológicas e culturais das crianças de classes média e alta. Ela se coloca como mais um obstáculo a aprendizagem das crianças pobres, que, no momento em que iniciam a escolaridade, se encontram muito aquém do ponto de partida considerado pela escola como normal e comum a toda a população dessa faixa etária (POPPOVIC, 1975, p.7-8).

Poppovic (1975, p. 8) defende uma educação compensatória, pois se a escola era inadequada à clientela que atendia, por ter sido pensada por e para a classe média, a partir de seus princípios, hábitos e regras, seria necessário “planejar currículos adaptados às necessidade das crianças que nasceram e estão se desenvolvendo em ambientes não estimuladores”. Para ela, o professor vem de uma má formação pedagógica e é despreparado para lidar com a criança carente devido à sua própria condição social. Assim, a responsabilidade ou a culpabilidade da escola fica limitada ao fato de não se adequar ao aluno da classe baixa, à falta de material didático, de recursos técnicos e de aperfeiçoamento dos professores, com pouco estudo, por vezes até leigos.

Um sistema educacional, um currículo, uma metodologia, uma tarefa escolar e mesmo uma ordem do dia de uma reunião de pais, que venham carregados de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para a sub-cultura a que se destinam, não podem atingir os alvos desejados (POPPOVIC, 1972, p.30).

Ainda na década de setenta uma outra vertente de pesquisa apontava uma concepção crítica da sociedade, sob a qual o papel da escola seria outro.

[...] instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a *dominação cultural*, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos das integrantes das classes sociais dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural (PATTO, 1999, pg.147). (grifos da autora)

De acordo com esta concepção, as diferentes formas de vida do sujeito o levaria a ter determinada postura, baseada em valores diferentes daqueles respeitados por outros segmentos, com outros padrões. Nesta perspectiva o papel da escola seria legitimar a ordem social de forma vantajosa para os dominantes, porém com o discurso de socialização e de ascensão social. O



objetivo da escola não era, de forma alguma, como não é hoje, a apropriação do saber enquanto instrumento com o qual se pudesse lutar para uma transformação social. Segundo Patto (1999), essa nova concepção colocou o foco da escola na relação entre o professor e o aluno, apontou a dominação e a discriminação social como partícipes da educação e possibilitou que se pudesse ver a escola como uma instituição carregada de ideologias, o que levou a inserção, no meio escolar, da reflexão sobre a escola dentro de um todo social, porém, na qualidade de reprodutora das condições sociais desiguais.

Em meados dos anos setenta, a participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso escolar tomou lugar nas pesquisas. Segundo Patto (1999), esse novo limiar percebia a educação escolar como uma instituição que, ainda que determinada pelos condicionantes sociais e econômicos, tinha certa autonomia quanto à sua ação na sociedade, levando a uma nova reflexão, relativa a eficiência da escola e o seu papel na formação social do sujeito. A autora sugere contudo, que se reexamine a questão do método, no âmbito da pesquisa educacional, alertando que as pesquisas, naquele momento histórico, ainda não conseguiam resolver essa questão ou mesmo compreender de fato o materialismo dialético. Essa compreensão se faz necessária à superação das “*verdades e simplificações*” até então estabelecidas e atuantes contra os interesses das classes sociais imbricadas.

Importante ressaltar que as determinações estruturantes da desigualdade são reforçadas pela própria cultura. Os sujeitos internalizam sua posição social como subordinados e por mais que as relações se transformem a estrutura permanece e com ela as desigualdades. Segundo Mézáros (2007, p. 191):

[...] Houve uma *interação recíproca* entre as estruturas de reprodução material e a dimensão cultural, criando um círculo vicioso que aprisionou a maioria esmagadora dos indivíduos nos limites restritos de seu campo de ação. Se intrevemos agora uma mudança qualitativa para o futuro, como é necessário que façamos, o papel vital dos processos culturais é inevitável. Pois não pode haver uma escapatória do círculo vicioso atualmente dominante, a menos que operemos com êxito o mesmo tipo de interação – mas, dessa vez, em uma direção emancipatória positiva – que caracterizou o desenvolvimento social no passado. (grifos do autor)

Uma rápida mudança porém carregaria consigo as atuais tendências destrutivas, mantendo a estrutura do capital e não resolveria a questão. Nesse sentido, Mézáros (2007, p. 197) afirma que:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instruir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas



com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis* [...] o capital é irrevogável porque, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível* [...] Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*. (grifos do autor)

Nesta perspectiva, pensar reformas educacionais, nos limites do capitalismo, afastam qualquer possibilidade de transformação social qualitativa. É preciso romper com a lógica do capital e não adequar-se a essa estrutura, que limita o sujeito e o torna incapaz. Segundo Mézáros (2007), as determinações do capital afetam tanto as instituições educacionais formais quanto cada âmbito particular que tem influência sobre a educação. Nesse sistema a escola opera para fazer com que cada sujeito tenha como suas as metas desse sistema. Essa internalização assegura ao capital seus parâmetros gerais de reprodução. Portanto, a educação sozinha não pode criar uma situação emancipadora radical a esse sistema, pois se ela própria sofre influências de outros âmbitos, as soluções devem abarcar todas as práticas educacionais. Assim, “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (MÉZÁROS, 2007, p. 207).

Mézáros ressalta que será necessária uma modificação, de forma duradoura, da própria internalização, considerando uma educação muito além da formal, a própria constituição da vida do sujeito, levando para todos os âmbitos respostas críticas aos problemas apresentados. A educação formal deve redefinir sua tarefa de reprodutora do capitalismo para orientadora, em direção a uma perspectiva contra hegemônica à ordem existente, contribuindo para o rompimento da lógica do capital dentro e fora da escola, só “é possível superar a alienação com uma reestruturação radical das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de ‘toda a nossa maneira de ser’” (MÉZÁROS, 2007, p. 214).

Considerações Finais

Diante de tudo que foi discutido, é possível ter vários pontos de reflexão a respeito das desigualdades no âmbito social e escolar. Perceber que essas desigualdades não apareceram de um momento para outro, mas que foram construídas a partir de acontecimentos pelos quais passou a sociedade e que se concretizam numa estrutura imutável, capitalista. Dessa forma fica claro que a mudança não pertence apenas à educação formal, mas que a educação, de modo mais amplo, está

inserida nesse processo que mantem a hierarquia da estrutura vigente, porém há uma necessidade de mudança que parte dessa educação no sentido de se romper com todo esse sistema.

Nesse sentido a escola não é a redentora de todos os problemas, não irá salvar os alunos de uma “deficiência cultural” e tão pouco irá fazer com que a classe dominada ascenda pura e simplesmente à classe dominante, mas irá instrumentalizar os sujeitos para que estes entendam o sistema no qual estão inseridos e possam assim romper com o mesmo. Nesta perspectiva é que a instrução e principalmente a leitura se encontra como ponto fundamental na formação do sujeito.

Referências

MESZÁROS, István. **O desafio do fardo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POPPOVIC, A. M. **A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (30): 51-55, abril. 1979. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/457.pdf>. Acesso em: 22.08.2017

POPPOVIC, A. M. **Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural**. Cadernos de Pesquisa, n. 6, 1972. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1897/1878>. Acesso em: 21 de agosto de 2017.

OPPOVIC, A. M. **Marginalização Cultural**: Subsídio para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (14): 7-73, setembro. 1975. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/296.pdf>. Acesso em: 22.08.2017

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.



GT 6 – PROCESSOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO COM BASE NAS EXPERIÊNCIAS PIAGETIANAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Leticia das Dores Camelo da Silva - UFG
leticiadores29@gmail.com

Aline Marques dos Santos - UFG
aline.psi.marques@gmail.com

Geanne Oliveira Rodrigues - UFG
ge.anne.r@hotmail.com

Ketlin Monteiro Felipe de Oliveira - UFG
ketlin.m@hotmail.com

Luana Viana Sousa - UFG
luanalk12@hotmail.com

Prof.^a Dr.^a. Alessandra Oliveira Machado Vieira - UFG
alessandra_vieira@ufg.br

Resumo

O presente trabalho traz o relato da experiência de investigação, realizada na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II, do curso de Psicologia, sobre os aspectos do desenvolvimento infantil, no período sensório-motor, segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. O período sensório-motor compreende os dois primeiros anos de vida, no qual as crianças interagem com o meio de forma direta, respondem apenas aos estímulos imediatos. Por meio da teoria piagetiana buscou-se identificar os subestágios, dentro do estágio sensório motor, em que cada uma das duas crianças observadas se encontrava. Nesse intuito foi aplicado, em duas crianças com oito meses de vida, provas de noção de objeto permanente, constância perceptual da forma e constância perceptual de grandeza. O sujeito A não cumpriu com o objetivo na prova objeto permanente, identificou o objeto na prova de constância da forma e na prova da constância da grandeza demonstrou não ter adquirido noção de deslocamento. Já o sujeito B percebeu o deslocamento do objeto tanto na prova do objeto permanente, quanto na constância da grandeza, na prova de constância da forma também identificou o objeto. Os sujeitos A e B possuem a mesma idade, mas demonstraram se encontrar em subestágios de desenvolvimento diferentes. Sendo que o sujeito A se encontra no segundo estágio, o da organização das percepções e hábitos. Enquanto que o sujeito B se encontra no terceiro estágio, o da inteligência prática. Apesar da teoria de Piaget dividir o desenvolvimento em faixas etárias, ele ressalta que esses estágios não são fixos em relação à idade.

Introdução

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um epistemólogo suíço, formado em biologia que comparou o desenvolvimento psíquico ao crescimento orgânico, sendo que ambos se orientam para o equilíbrio. O corpo e a vida mental estão em evolução até atingir um equilíbrio final. “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado menor de equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 2004, p.13).

Piaget observou que as crianças interagem com o meio de formas diferentes conforme a faixa etária. As características específicas, de agir e pensar, de cada idade constituem estágios ou



períodos. “A criança irá, pois, à medida que amadurece física e psicologicamente, que é estimulada pelo ambiente físico e social, construindo sua inteligência” (RAPPAPORT, 1981, p. 63). A criança é agente de seu próprio desenvolvimento, ela irá construí-lo a partir da maturação, estimulação do ambiente físico, aprendizagem social e tendência ao equilíbrio.

Os estágios de desenvolvimento se caracterizam pelo surgimento de novas estruturas que dependem das construções anteriores, apesar de se diferenciar delas. Podemos dizer que “o essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas sobre as quais se edificam as novas características” (PIAGET, 2004, p. 15).

Podemos dizer então que, cada fase corresponde a determinadas características que são modificadas em função da melhor organização. Cada estágio constitui uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa e de uma interiorização progressiva (RAPPAPORT, 1981, p. 65).

Os períodos que Piaget propôs se dividem em quatro: O período sensório-motor, que vai do nascimento aos 24 meses; O período pré-operacional, por volta dos 2 anos aos 7 anos; O período operacional concreto, dos 7 anos aos 11 ou 12 anos; O período operacional formal, a partir dos 12 anos em diante.

O período sensório-motor compreende a primeira fase da vida, dos 0 aos 2 anos. Nessa fase ainda não há função simbólica, “o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles” (p. 11). O bebê responde ao mundo quase inteiramente por meio de esquemas sensório-motor. As respostas são direcionadas aos estímulos presentes no imediato, não há um planejamento ou intenção nas suas ações, pois não existe nenhuma representação interna de objetos, imagens mentais ou palavras (PIAGET, INHELDER, 2003).

Um bebê não consegue diferenciar o eu e o mundo exterior, suas experiências estão dissociadas, pois tudo é compreendido como parte dele, sendo a consciência egocêntrica. Pouco a pouco se torna possível contrapor o “eu” e o outro, por meio dos avanços da inteligência sensório-motora. Na medida em que se constrói uma realidade interna é possível objetivar o mundo externo, no qual o próprio corpo é um elemento entre outros (PIAGET, 2004).

De acordo com Rappaport (1981), uma das funções da inteligência nesta fase será, então, a diferenciação entre os objetos externos e o próprio corpo da criança. Este período do bebê é bastante complexo, pois irão ocorrer organizações psicológicas básicas em todos os aspectos: perceptivo, motor, intelectual, afetivo e social. No autoconhecimento, o bebê vai explorar o seu



próprio corpo, conhecer seus vários componentes, sentir emoções, estimular e ser estimulado pelo ambiente social, e assim desenvolver a base do autoconceito. Ou seja, esse autoconceito estará alicerçado no esquema corporal que a criança formou.

Segundo Piaget (2004), o estágio sensório-motor possui três estágios. No primeiro, o recém-nascido possui alguns reflexos hereditários, que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição. Em um segundo momento acontece a sucção do polegar, a criança começa a virar a cabeça em direção ao ruído, seguir o movimento do objeto, começa a sorrir, reconhece certas pessoas, etc. No terceiro estágio do sensório-motor, se dá o curso do desenvolvimento da inteligência prática ou senso-motora, que se refere à manipulação de objetos e que utiliza somente percepções e movimentos, organizados em “esquemas de ação”, sendo que os conceitos e as palavras ainda não possuem lugar.

Neste estágio a criança vai conquistar, através da percepção e dos movimentos, todo o universo prático que a cerca. Será a partir dos reflexos neurológicos que a criança vai começar a construir seus esquemas de ação, sendo que esse estágio é caracterizado pela inteligência prática, onde a criança conhece e percebe o mundo através da ação sobre o mesmo (PIAGET, 2004). A inteligência prática busca soluções para problemas de ação apoiada em percepções e movimentos da coordenação senso-motora. À medida que ultrapassa seus limites, a inteligência senso-motora inicia a construção de um complexo sistema de assimilação e organização do real de acordo com as estruturas espaço-temporais e causais (MORAES, 1999).

Como foi evidenciado, os primeiros contatos da criança com o meio são diretos e imediatos, sem representação ou pensamento, portanto pode-se perceber que a inteligência precede a linguagem (MORAES, 1999). O desenvolvimento infantil é fortemente influenciado, nos seus aspectos afetivos e intelectuais, pelo surgimento da linguagem. No segundo período, *pré-operacional (2-7 anos)*, a criança desenvolverá ativamente a linguagem, o que dará oportunidades de iniciar as representações e de formar esquemas simbólicos (PIAGET, 2004). Sendo que é possível evidenciar o uso de símbolos em diversos aspectos do comportamento infantil, como: a brincadeira de faz-de-conta, a habilidade verbal, a nomeação de objetos e o raciocínio intuitivo (BEE, 1996).

Piaget (2004) descreveu a criança pré-operacional como uma criança que enxerga as coisas unicamente de sua própria perspectiva, a partir de suas próprias referências, ele denominou essa característica de egocentrismo. Já no terceiro estágio, o operatório concreto (7-12 anos), a



criança apresenta uma maior capacidade de descentração, buscando identidades e diferenças, além do percebido. Nesse período a criança começa a trabalhar com conceitos abstratos como os números e relacionamentos; deduz das ações percebidas, operações implícitas através do estabelecimento de relações, classificações e séries, sempre tendo em vista objetos concretos. Além disso, adquire o conceito de reversibilidade no pensamento, sendo que ideias podem ser retomadas, se caracterizando por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos (BEE, 1996).

O período operatório concreto coincide com a escolarização e marca uma decisiva modificação no desenvolvimento mental infantil, é possível identificar “formas de organizações novas, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções” (PIAGET, 2004, p. 40). Uma das limitações que marca essa fase é a necessidade de um objeto concreto para solução das operações mentais. Essa exigência deixa de existir no período das operações formais que vai dos 12 anos de idade em diante, é o último período proposto por Piaget.

No último estágio a criança começa a raciocinar lógica e sistematicamente, iniciando sua transição para o modo adulto de pensar, sendo capaz de pensar sobre ideias abstratas (PIAGET, 2004). Esse período é definido pela habilidade de engajar-se no raciocínio abstrato, raciocínio dedutivo e formulação de hipóteses (Bee, 1996). Piaget propôs algumas formas de avaliar e aferir o desenvolvimento infantil identificando os estágios de desenvolvimento cognitivo, para isso desenvolveu testes que possibilitam essa análise.

Método

Sujeito A

Foi observada uma criança do sexo masculino, com idade de oito meses e dezanove dias e que ainda não se encontra em contexto de escolarização.

Materiais

Utilizou-se na observação:

- Duas caixas (uma grande e uma pequena);
- Bolinha de Natal;
- Câmera fotográfica;
- Mamadeira;
- Dois panos;
- Celular.

Procedimentos



Na presença da mãe, realizaram-se com a criança as provas piagetianas de noção do objeto permanente e constância perceptual da forma e da grandeza. Os procedimentos foram executados e filmados na casa da criança.

1. Noção do objeto permanente

A primeira prova a ser realizada foi a de noção de objeto permanente. Nesta prova foi dado à criança um objeto ao qual ela tinha bastante interesse (celular) e deixou-se que ela brincasse por certo tempo. Posteriormente, este foi tomado e escondido embaixo de um pano e a reação da criança foi observada. Esta prova foi realizada três vezes.

2. Constância perceptual da forma

Na segunda prova foi entregue à criança sua mamadeira, com água, virada de cabeça para baixo, e observou-se a sua reação.

3. Constância perceptual da grandeza

Na terceira prova foram colocadas duas caixas, uma menor e outra maior, na frente da criança. Inicialmente foi colocada uma bolinha de Natal, a qual a criança anteriormente estava brincando, dentro da caixa maior. Este procedimento foi repetido quatro vezes e a cada vez foi observada qual das duas caixas a criança escolhia. Posteriormente, foi apresentada novamente as duas caixas à criança, mas dessa vez a bola foi colocada na caixa menor. Aguardamos para ver qual caixa a criança escolheria.

Sujeito B

Sujeito

Foi observado um bebê do sexo feminino que possui oito meses e ainda não se encontra em contexto de escolarização.

Materiais

Utilizou-se na observação:

- Câmera;
- Caixa verde grande;
- Caixa verde pequena;
- Dois panos vermelhos;
- Mamadeira;
- Um sapato;
- Chupeta.

Procedimentos

Na presença da mãe, realizaram-se com a criança as provas piagetianas, os procedimentos foram efetuados na igreja em que os pais da criança frequentavam, em uma sala que a criança ficava. Os procedimentos foram filmados durante sua execução.



1. Noção do objeto permanente.

Foram colocados em frente à criança os dois panos vermelhos, um ao lado do outro. Em seguida, tomou-se da mão da criança um sapato, com o qual ela brincava antes do início da prova, colocando-o embaixo de um dos panos. Por três vezes foi observada a reação da criança ao ver o sapato ser colocado embaixo do pano à sua direita e logo após, foi observada sua reação ao ver o objeto ser deslocado para baixo do pano à sua esquerda.

2. Constância perceptual da forma

Inicialmente, mostrou-se para a criança a parte de baixo de sua mamadeira com a parte do bico tampada com uma fralda e observou-se sua reação. Entretanto, a criança retirou a fralda antes mesmo de pegar na mamadeira. Por isso, realizou-se uma segunda tentativa na qual se mostrou à criança a parte de baixo de sua mamadeira ao alcance de suas mãos, sem que o bico estivesse tampado. Sua reação foi observada.

3. Constância perceptual da grandeza

Foram colocadas em frente à criança duas caixas semelhantes de tamanhos diferentes. Em seguida, foi feito um treino na criança para que escolhesse sempre a caixa maior, colocando-se a chupeta, com a qual ela brincava, embaixo dessa caixa e observou-se sua resposta por quatro vezes. Logo após o objeto foi colocado sob a caixa menor e observou-se a reação da criança.

Por problemas técnicos, o procedimento não foi gravado desde o seu início, aparecendo na filmagem apenas o período compreendido entre a observação da criança na realização do primeiro procedimento pela terceira vez, e os desdobramentos finais.

Os procedimentos realizados foram baseados no livro “Experiências básicas para utilização pelo professor” de GOULART (2013).

Resultados

Sujeito A

Na prova do objeto permanente, ao perceber que o objeto sumiu, a criança chorou, mas não levantou o pano para pegá-lo. Evidencia-se que esta resposta foi verificada em todas as três tentativas de aplicação da prova. Na prova de constância da forma, após receber a mamadeira, a criança ficou com ela virada por um tempo, mas depois desvirou a mesma e ficou brincando e mexendo com o bico da mamadeira; contudo não a colocou na boca.

Na última prova aplicada, a de constância da grandeza, durante o treinamento de escolher sempre a caixa maior, a criança aproximava-se desta e sacudia-a, virando-a até que a



bolinha saísse da caixa. Em todas as quatro vezes que a bolinha foi colocada na caixa grande, a criança emitiu este comportamento. Contudo, quando a bolinha foi, visivelmente, colocada na caixa menor, a criança continuou indo à procura da bolinha na caixa maior.

Sujeito B

Na prova de noção do objeto permanente, todas as vezes que a criança via o sapato ser colocado embaixo do pano, levantava-o e pegava o sapato normalmente. Ao ver o sapato ser deslocado no outro pano, a criança percebia o deslocamento e o procurava no local correto.

Na prova de constância perceptual da forma, o bebê pegou a mamadeira e, após um considerável período de espera, virou-a do lado certo e colocou na boca. Enfim, na prova de constância perceptual da grandeza, a criança respondeu bem ao treino buscando sempre a chupeta na caixa maior e encontrando-a. Após o treino, a criança também escolheu corretamente a caixa quando o objeto foi colocado na menor.

Discussão

Segundo Piaget (2004) as revoluções intelectuais que caracterizam o período sensório-motor são frutos de quatro processos fundamentais, a construção de categorias do objeto, do espaço, da causalidade e do tempo. As provas aplicadas visavam identificar o desenvolvimento desses esquemas. A partir das respostas do Sujeito A ao primeiro procedimento, pode-se identificar que ele ainda não possui a categoria de objeto permanente, ou seja, ele ainda não compreende que um objeto continua a existir mesmo quando não está visível, por isso ele chora quando o objeto desaparece. Portanto, ele se encontra dentro dos parâmetros estabelecidos por Piaget, pois na sua faixa etária os bebês não costumam procurar seus objetos de desejo, mesmo que ele tenha visto o que aconteceu com o objeto. Esta categoria do objeto, de grande importância para o avanço para o próximo estágio, costuma surgir por volta de um ano de idade.

O sujeito B demonstrou já ter adquirido a noção de objeto permanente, compreendendo que os objetos continuavam a existir, mesmo não estando diante de seus olhos, por isso ela é capaz de procurá-lo quando este desaparece. É importante ressaltar que o objeto só “continua a existir” porque a localização é percebida pelo sujeito, não se tratando de simbolização (GOULART, 2013). A construção do esquema do objeto permanente se correlaciona com a organização espaciotemporal e a estruturação causal do universo prático (PIAGET, INHELDER, 2003).

Na prova da constância e da forma, pretendia-se observar a percepção da forma habitual de um objeto, independentemente de seu próprio aspecto (MORAES, 1999). Nesta prova o



sujeito A desvirou a mamadeira e parece ter a reconhecido mesmo virada para baixo, de modo que, inicialmente, supõe-se que ele tenha conquistado a constância da forma. Contudo, Goulart (2013) ressalta que as noções de permanência e forma do objeto estão relacionadas. Piaget e Inhelder (2003) evidenciam que as atividades sensório-motoras são servidas pela percepção, sendo que a constituição da percepção, apenas, não basta, pois esta também é enriquecida pelo sensório-motor. Portanto, tem-se que a constância da forma e a permanência do objeto são aquisições correlacionadas entre si.

À vista disso e levando em consideração que a criança obteve sucesso na prova da constância da forma e não obteve sucesso na prova do objeto permanente, pode-se inferir que houve um problema na aplicação da prova. Talvez, o modo como a mamadeira foi apresentada para a criança tenha possibilitado que ela visse o bico da mamadeira e por isso reconhecesse a mesma. Assim, infere-se que o sujeito A ainda não conquistou a constância da forma, uma vez que para isso ele precisaria já ter obtido sucesso na prova do objeto permanente. Esse resultado está de acordo com o proposto por Piaget, dado que esta aquisição é típica dos 9 ou 10 meses de idade (PIAGET, 2004).

Por outro lado, o sujeito B também desvirou a mamadeira mesmo vendo apenas sua parte branca, de modo que, pode-se dizer que a criança já é capaz de atribuir uma forma constante ao objeto. Em relação à demora que a criança apresenta para desvirar a mamadeira, as observadoras compreendem que isso decorre do fato de a criança ter mamado pouco tempo antes da realização da prova, estando saciada. Os resultados do sujeito B às provas de objeto permanente e constância da forma não condizem com o esperado por Piaget, dado que a criança ainda não está na idade de desenvolvimento desses aspectos. Entretanto, a teoria de Piaget ressalta que os estágios não são fixos em relação à idade, assim como as aquisições cognitivas e perceptuais. Portanto, é normal que a criança adquira a constância da forma antes do esperado (PIAGET, 2004).

A constância da grandeza começa a ser desenvolvida antes da constituição do objeto permanente, mas após a coordenação da visão e da apreensão, portanto, durante o segundo estágio do sensório-motor. A constância da grandeza diz respeito a percepção da grandeza real de um objeto, independente da distância. A partir do quinto mês a constância se desenvolve, fruto de uma percepção visual e tático-cinestésica (PIAGET, INHELDER, 2003).

O sujeito A ao ser treinado para encontrar o objeto sempre no mesmo local não percebe que posteriormente o objeto é colocado em outro recipiente. Infere-se que a criança



conseguiu buscar objeto na caixa maior inicialmente devido à forma como a prova foi realizada, com as caixas de cabeça para cima, possibilitando que ela pudesse ver o local onde a bolinha se encontrava. Após o treino com a caixa maior e o posicionamento da bolinha na caixa menor, a criança demonstrou certa confusão e errou ao escolher. Devido a não ter sido constituído ainda a noção de deslocamento, o objeto não é procurado em função da sua localização. Já o sujeito B, apresentou uma noção de objeto permanente e de deslocamento bem claras, a criança percebe os deslocamentos do objeto, portanto consegue escolher a caixa na qual ele se encontrava (PIAGET, INHELDER, 2003).

Evidencia-se que a prova sobre constância de grandeza foi realizada de forma equivocada nas duas observações feitas, conforme a qual foi colocada duas caixas, uma menor e outra maior, na frente da criança. Sendo que a forma correta seria a realização com três caixas: uma grande, uma média e uma pequena. Inicialmente, apresentar-se-ia duas caixas para a criança, a grande e a média, e se realizaria o treino escondendo o objeto sempre na caixa maior. Posteriormente, a caixa maior seria retirada e se apresentaria a caixa menor, ficando assim somente esta e a média no campo de visão da criança. O objeto seria então colocado na caixa média, que anteriormente era a menor, mas que agora seria a maior, e a resposta da criança seria observada (GOULART, 2013).

O intuito da realização da prova seria observar se depois do treinamento, quando o objeto fosse colocado na caixa média, a criança conseguiria responder corretamente, percebendo que a caixa anteriormente menor agora é a maior, escolhendo, portanto, a caixa média, demonstrando assim ter estabelecido a noção de grandeza ou não (GOULART, 2013). Devido os equívocos na realização das provas, não foi possível avaliar as noções de constância da grandeza.

Como vimos, o estágio sensório motor se subdivide em mais três estágios: estágio dos reflexos, estágio da organização das percepções e hábitos, e estágio da inteligência prática. A partir das respostas do sujeito A é possível inseri-lo neste segundo estágio. Isso porque ele não se encontra mais no estágio dos reflexos, uma vez que sua vida mental não se resume mais ao exercício do aparelho reflexo. Por outro lado, ele também não se encaixa no terceiro estágio que é caracterizado por uma maior coordenação entre o campo perceptual e motor e pela coordenação de diferentes esquemas de ação, sendo que é por esta coordenação que se inicia a inteligência prática. Por sua vez, no segundo estágio, os reflexos hereditários se tornam mais complexos por integração



nos hábitos e percepções organizadas constituindo novas condutas. É neste momento que se tem o início da apreensão e da coordenação viso-preensora (PIAGET, 2004).

Quanto ao sujeito B e suas respostas às provas, é possível dizer que este se encontra no terceiro estágio do sensório-motor, o da inteligência prática. Evidencia-se isso por sua procura de objetos que saíam do campo da percepção, demonstrando um começo de exteriorização do mundo material. A criança demonstra uma considerável coordenação entre o campo perceptual e motor, e uma coordenação de diferentes esquemas de ação (PIAGET, 2004).

Considerações finais

As observações de crianças pequenas enfrentam certas dificuldades. No estágio sensório motor, a maior dificuldade é chamar a atenção da criança, dado que elas ainda não possuem linguagem, é muito complicado persuadi-las a participar das provas. Quando são decepcionadas, ou não conseguem encontrar o procuravam, perdem todo o interesse de interagir com o observador e comumente choram.

Os livros que descrevem as provas permitem certas ambiguidades que dificultaram a interpretação e, conseqüentemente, a observação foi prejudicada pela dubiedade na descrição da aplicação da prova. O livro de Goulart foi atualizado em 2013, sua nova roupagem propôs uma linguagem acessível, mas acabou por possibilitar certos equívocos. Apesar das dificuldades encontradas, a experiência de observação, realização das provas e interpretação das respostas foi muito enriquecedora. A oportunidade de vivenciar a prática permite um maior contato com os detalhes e riqueza da teoria. A própria dificuldade de interpretar os dados coletados foi uma oportunidade de conhecer ainda mais sobre a teoria de Piaget, que na prática releva suas diversas facetas e possibilidades.

Referências Bibliográficas

- BEE, Helen. *A Criança em Desenvolvimento*. Rio Grande do Sul: Artmed, 1996.
- GOULART, Iris Barbosa. *Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MORAES, Sônia Ribeiro. O desenvolvimento do processo cognitivo na criança segundo J. Piaget. *Economia e pesquisa*, Araçatuba, v 1, nº 1, pp.98-110, 1999.
- PIAGET, Jean. O desenvolvimento mental da criança. In: PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária. 24ª edição. 2004.
- Piaget, Jean; Inhelder, Barbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.
- RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. *Teorias do desenvolvimento: Conceitos fundamentais*. São Paulo, SP: EPU, 1981.



GT 6 – PROCESSOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

UM MERGULHO NOS ESCRITOS DE VIRGÍNIA WOOLF¹¹⁵

Letícia Lima Vieira - UFG¹¹⁶
leticialimavi@gmail.com
Priscilla Melo Ribeiro Lima – FE/UFG¹¹⁷
primlima@gmail.com

Resumo

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa em desenvolvimento pela primeira autora e tem como objetivo refletir acerca das possibilidades de compreensão da melancolia a partir da análise psicanalítica de escritos da autora inglesa Virgínia Woolf. A escritora marcou e criou tendência no estilo de escrita da literatura moderna. Além da peculiaridade de sua construção dos personagens, Woolf afirmou, por diversas vezes, que eles eram construídos e inspirados em personagens de seu passado. Além do caráter autobiográfico de seus escritos, também é possível identificar em suas obras e diários aspectos de seu sofrimento psíquico. O quadro psíquico da escritora, apesar de muitas vezes confundido com uma psicose no sentido clássico do termo, parece apontar para uma melancolia. Tal matriz psíquica é constantemente confundida com a depressão pelas semelhanças sintomáticas que as duas produzem. Além disso, discorreremos acerca da escrita de si presente em dois romances de cunho autobiográfico de Virginia Woolf – *As ondas* e *Ao farol* – e de parte de seus diários. Concluímos que escritos de cunho autobiográfico são importantes fontes para a compreensão de aspectos da formação do escritor.

Palavras-chave: psicanálise; melancolia; narrativas de si; Virginia Woolf.

Introdução

Existe uma forte ligação entre a psicanálise e a literatura, e a pesquisa psicanalítica a partir de obras literárias não é novidade. É possível identificar essa proximidade entre esses campos do conhecimento até mesmo no estilo da escrita de Freud, que lhe rendeu o único prêmio que recebeu em vida, o Prêmio Goethe em 1930, atribuído pelas qualidades literárias de sua obra. Não somente seu estilo de escrita e argumentação são bastante literários, como seus textos apresentam referências a diversas obras literárias. Além de fortemente influenciado pela literatura universal, Freud analisou diversas obras literárias e delas retirou conceitos fundantes para construir sua metapsicologia

¹¹⁵ Esse trabalho é parte integrante da pesquisa em andamento no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás.

¹¹⁶ Formada em Letras e Jornalismo. Psicanalista em formação pelo Instituto Sedes Sapientiae. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás.

¹¹⁷ Doutora em Psicologia clínica e cultura pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás.



Talvez um dos exemplos mais evidentes é a relação estabelecida por Freud entre os conteúdos psíquicos presentes nas produções oníricas e sintomáticas de seus pacientes na clínica no célebre conceito psicanalítico do complexo de Édipo. Para a elaboração desse conceito, Freud se apropriou da tragédia Édipo-Rei de Sófocles (427a.c) e a relaciona às angústias, desejos e medos que escutava de seus pacientes na clínica. Além disso, diversas obras de arte foram submetidas a leituras psicanalíticas como “Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen” (1908/1996a), “Uma lembrança infantil” de Leonardo da Vinci (1910/1996c) e “O Moisés”, de Michelangelo (1914/1996a). Referindo-se à contemplação de Freud à obra-prima da escultura “O Moisés”, de Michelangelo, Rivera (2002) afirma que “Freud tece então sua interpretação, que visa a reconstruir a intenção oculta, a partir de uma análise formal da obra” (p. 58). Nesse sentido, Cruz (2006) pontua que quando se analisa obras literárias a partir da psicanálise vê-se “a possibilidade de interpretar, ou seja, detectar um subtexto, ou o nível profundo da obra, um presumível inconsciente desta” (p.73).

Freud (1910/1996f) recorre às produções culturais, principalmente, à literatura para buscar compreender o psiquismo e construir o seu arcabouço teórico. Assim, compreende que o conhecimento obtido pela arte, sobretudo pela arte literária, é da mesma natureza que o conhecimento adquirido pela ciência psicanalítica. No entanto, a escrita em si mesma, não diz respeito apenas à elaboração formal de conceitos, mas também é via para a inscrição de seus próprios desejos – desde os textos claramente biográficos como cartas e diários, até textos poéticos como poemas, crônicas, contos e romances.

Portanto, textos literários podem ser rica fonte de dados para a investigação psicanalítica do psiquismo. Freud (1908/1996b) afirma que os escritores criativos são “aliados muito valiosos, cujo testemunho deve ser levado em alta conta, pois costumam conhecer toda uma vasta gama de coisas entre o céu e a terra com as quais a nossa filosofia ainda não nos deixou sonhar” (p. 20). Assim como importantes obras foram submetidas a uma análise psicanalítica e a escrita foi a via de elaboração de Freud, conseguimos identificar aspectos da melancolia através da análise de obras literárias de uma escritora que marcou e criou tendência no estilo de escrita da literatura moderna. Além da singularidade de sua construção dos personagens, Virginia Woolf afirmou, por diversas vezes, que eles eram construídos e inspirados em personagens de sua própria vida (FUSINI, 2011; MARDER, 2011). De acordo com Auerbach (2013), os meios empregados para reproduzir o conteúdo da consciência dos personagens woolfinianos, ou seja, o monólogo interior ou fluxo de consciência já haviam sido empregados antes na literatura. Porém, tais meios



não foram utilizados antes com a mesma intenção artística de Virginia, que consistia em “fazer com que se confunda ou até, que desapareça totalmente, a impressão de uma realidade objetiva” (AUERBACH, 2003, p. 482).

Dessa forma, Auerbach (2013) ressalta que este modo estilístico de escrita apresenta possibilidades que “não residem no campo do formal, mas na tonalidade e no contexto do contedudístico” (p. 482). No monólogo interior, o escritor “atinge a impressão mencionada colocando-se a si próprio, por vezes, como quem duvida, interroga e procura, como se a verdade acerca de sua personagem não lhe fosse mais bem conhecida do que às próprias personagens ou ao leitor” (p. 482). Auerbach explica ainda que a posição de Woolf diante da realidade do mundo contemporâneo que representa “é, precisamente, totalmente diferente da posição daqueles autores que interpretam as ações, as situações e os caracteres das suas personagens com segurança objetiva, da forma que, anteriormente, ocorria em geral” (p. 483).

Em seu estilo de escrita, Woolf descrevia os acontecimentos interiores de seus personagens de forma não cronológica. Sendo assim, Auerbach (2013) ressalta que “os acontecimentos exteriores perderam por completo o seu domínio; [e] servem para deslanchar e interpretar os interiores” (p. 485). Outra tendência pontuada por Auerbach, especialmente evidente nos textos de Woolf, é o fato de que ela vai se ater a eventos pequenos, anódinos, selecionados ao acaso, mas que ganham em significação para a construção de seus textos. Nessa perspectiva, Marder (2011), um de seus biógrafos, afirma que a escritora chegou à conclusão de que o encontro com questões essenciais se dá a partir desses pequenos acontecimentos corriqueiros.

Marder (2011) também pontua a característica autobiográfica das obras de Virginia. Ao mencionar a obra “*Ao farol*”, aponta como “ela [Woolf] aí reconstruiu o mundo de sua infância e traçou vívidos retratos de seus pais, a fim de reduzir o poder que eles ainda tinham sobre ela” (p. 38) e laborar o luto pela morte da mãe. Outra obra, “*As ondas*”, é nomeada por Marder como sendo uma “autobiografia fictícia” de Virginia em uma tentativa de elaborar as perdas decorrentes da morte prematura de seu irmão e companheiro da infância, Thobby. De acordo com o biógrafo, a análise dos diários e cartas pessoais de Virginia nos conduzem à compreensão de que “*As ondas*” “foi uma tentativa de encontrar uma razão em face da morte prematura do irmão” (p.115). Virginia expressa seus próprios sentimentos em relação a acontecimentos de sua vida em sua forma de compor os personagens e a trama, pois “por trás do romance jazia sua raiva muda de que seu irmão Thobby não estivesse sempre com eles” (MARDER, 2011, p. 115).



Fusini (2011), outra biógrafa de Woolf, explica que só poderia recorrer às próprias obras de Virginia para elaborar sua biografia, “pois é nelas que ela fala de si mesma, não é possível conhecê-la em outro lugar” (p. 11). Fusini afirma que Virginia “é uma escritora, e graças à terceira pessoa fala de si” (p. 15), e destaca que “o estilo, o ritmo e a repetição de certos temas dão unidade à experiência” (p. 15). Qualquer acontecimento na rotina de Virginia dava vida à sua arte, pois “o ritmo interno da vida, a capacidade de acolher e a força de resistir, ressoa na palavra de Virginia, como em qualquer outro sinal de sua existência” (FUSINI, 2011, p. 12).

Os diários e cartas analisados por Marder (2011) e Fusini (2011) evidenciam que Woolf era fortemente sensível ao mundo à sua volta e isso se refletia em sua escrita. Marder (2011) observa que a escritora era uma observadora distante, “mas também perversamente envolvida, ela viu a agressão fortuita, o acidente, os velhos na pobreza, como se tais cenas revelassem algo que ela própria queria, uma verdade, uma confirmação de uma realidade que sentia dentro de si” (p. 37). Além disso, seus escritos e diários demonstram um forte sofrimento psíquico. Virginia parecia viver “muito perto dos extremos limites psicológicos, maníaco-depressivo, [...] durante anos mantivera sua doença sob controle, mas sabia que podia sempre voltar” (p. 46). No entanto, Marder (2011) afirma que seu trabalho a mantinha, de certa forma, à salvo das crises melancólicas mais graves, pois “a escrita era sua tábua de salvação” (p. 48).

Deste modo, assim como a escrita preencheu a vida de Virgínia, Fusini (2011) explica o vazio que a escritora sentia quando termina seu processo de escrita: “assim que o romance é concluído, sente-se vazia e sozinha, como se o final fosse uma espécie de morte, o epílogo de ardor apaixonado” (p. 104). A biógrafa descreve as oscilações do estado psíquico de Virginia como “o ritmo obsessivo e íntimo de sua personalidade secreta, que se radicaliza na doença, quando a abertura beira o abismo ilimitado da mania, com segundo tempo inelutável em que a resistência se mostra no aspecto de uma rigidez depressiva” (p. 12).

Modernidade, desamparo e melancolia

Não apenas uma escritora que se projetava constantemente em seu texto, Woolf também descrevia estados emocionais de personagens inseridos em uma sociedade moderna. Dessa forma, os textos de Virginia, além de retratarem seu mundo interno, também ressaltam e evidenciam as subjetividades em transformação em um mundo envolto em radicais mudanças sociais, políticas e econômicas.



Compreendemos que, em consequência dos processos de transformação contínua de ordem social do mundo moderno, surgem também novas exigências para a subjetividade. Nesse contexto, Birman (2005) afirma que, após o Renascimento e emergência da Modernidade, o mundo “adquire uma dimensão de infinitude, já que as rotas e os caminhos se multiplicam numa espécie de espiral ascendente. Incrementa-se muito, dessa maneira o potencial de incerteza do sujeito, e este passa a ser exposto a maiores opções e escolhas” (p. 79).

Nesse sentido, Heller (1982) explica que a partir do Renascimento as situações com que o homem se deparava “deixaram de ter uma estrutura, passaram a ser inesperadas, impossíveis de definir previamente” (p. 10). Essa incerteza remonta ao desamparo e angústia descritos por Freud e que refletem vivências também decorrentes da Modernidade. Para Freud (1930/1996e) “a vida, tal qual a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis” (p. 83).

A partir desse desamparo, Freud indica três fontes do sofrimento humano:

Nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com outros homens (1930/1996e, p. 85).

Nesse sentido, Woolf descreve constantemente em suas obras sentimentos de angústia e desamparo que parecem refletir não apenas suas vivências internas, mas que parecem também estar ligadas à experiência da Modernidade. Birman (2005) aponta que, em função da Modernidade, “o desamparo do sujeito se incrementa bastante, revelando-se o tempo todo como uma ferida exposta e sangrenta” (p. 79). Aliada a essa ideia do desamparo do homem moderno, Kehl (2009) destaca o aumento assombroso dos diagnósticos de depressão nos países do Ocidente, desde a década de 1970, e como o conceito de melancolia entrou em decadência. “O homem contemporâneo”, afirma Kehl (2009, p. 13), “está particularmente sujeito a deprimir-se”.

A partir de dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), Kehl ressalta que se estima que a depressão, “no início dos anos 2000, acometia 6% da população mundial e prevê que até 2020 terá se tornado a segunda causa de morbidade no mundo industrializado, precedida apenas pelas doenças cardíacas” (2009, p.13). Diante desse prognóstico, a autora ainda aponta as confusões em relação à depressão e à melancolia pelas semelhanças sintomáticas que as duas produzem.

Nessa perspectiva, Quinet (2006) afirma que “a melancolia, como quadro clínico, está perdida atualmente sob etiqueta de distúrbio bipolar, e para o senso comum entra na categoria



genérica da depressão” (p.169). A depressão, assim, “se encontra universalizada, e quanto mais sobre ela se fala, escreve e pesquisa, tanto mais ela é encontrada nos mais insuspeitos recônditos de nossa civilização” (p. 169). Aliada à ideia do desamparo na Modernidade e do aumento dos quadros depressivos, Quinet questiona se a multiplicação dos deprimidos no século XX não seria um ‘sinal dos tempos’. Ele explica que:

A falta de uma perspectiva mais igualitária, a queda dos ideais revolucionários, o crescente desemprego, a competitividade em um mercado cada vez mais feroz associando-se aos imperativos de gozo de uma sociedade cada vez mais produtora de *gadgets*, que acenam com a promessa de satisfazer o desejo – tudo isso pode efetivamente contribuir para o estado depressivo de um sujeito desorientado em relação a seu desejo, perdido de seus ideais (p.170).

Assim, compreendemos a melancolia como um quadro distinto da depressão. Segundo Freud (1917/1996d), a melancolia estaria próxima dos quadros psicóticos como uma neurose narcísica em oposição às neuroses de transferência. Kehl (2009) afirma que, na melancolia freudiana, a falta de objeto se inscreve “na etapa primordial da constituição do sujeito dominada pela oralidade, pela ambivalência e pela indiferenciação entre o *infans* e mãe” (p.189). Kehl (2009) explica que, na melancolia, o objeto perdido “praticamente se confunde com o *eu*, contra o qual o sujeito dirige seus insultos e sobre o qual o *supereu*, representante das moções de gozo anteriores ao atravessamento do complexo de Édipo, dirige seu sadismo” (p.190). Ela ainda completa:

O conceito de neurose narcísica, em psicanálise, aproxima-se do de psicose, mas não se confunde com ele. Freud, em ‘Neurose e psicose’, define as neuroses a partir do *eu* e o *isso*, e as psicoses entre o *eu* e o ‘mundo exterior’ (sem se ater à questão de qual instância psíquica o representa). A melancolia, como (única?) representante do grupo das ‘neuroses narcísicas’, resultaria de um conflito entre o *eu* e o *supereu* (p. 196).

Em um de seus primeiros estudos a respeito da melancolia Freud (1886/1996g), em seu “Rascunho G: *melancolia*”, faz quatro constatações importantes:

- a) relação entre a melancolia e a “anestesia sexual”. Trata-se de uma indiferença, falta de vontade de tudo e especialmente falta de vontade sexual. Há, portanto, abolição do desejo na melancolia: *desejo = 0*;
- b) a relação entre melancolia e neurastenia, o que poderíamos resumir como uma perda da vitalidade, um cansaço, fraqueza.
- c) a relação entre a melancolia e a angústia. A melancolia, diferentemente das neuroses de transferência, não faz economia da angústia;
- d) a maior ocorrência da forma cíclica, ou seja, a melancolia pode se transformar em mania (p. 252).

Em seu texto posterior, “*Luto e melancolia*”, Freud (1914/1996d) chama a atenção para “a característica mais notável” da melancolia, que é “sua tendência a se transformar em mania, estado este que é o oposto dela em seus sintomas” (p. 259). Em alguns casos a mania segue “seu curso em recaídas periódicas, entre cujos intervalos sinais de mania talvez estejam inteiramente



ausentes, ou sejam apenas muito leves” (p. 259). Uma hipótese de insanidade circular, portanto, é revelada pela alteração regular de fases melancólicas e maníacas.

Freud (1914/1996d) esclarece que, na melancolia, o próprio ego do sujeito se torna pobre e vazio. O sujeito pensa ser moralmente desprezível, desprovido de valor, ele se repreende e espera ser expulso e punido. O melancólico não se comporta da mesma maneira que uma pessoa em luto após a perda de um objeto de amor, de uma forma normal, mas encontra satisfação do desmascaramento de si mesmo. Segundo Freud (1914/1996d), “no quadro clínico da melancolia, a insatisfação com o ego constitui, por motivos de ordem moral, a característica mais marcante” (p. 253). Frequentemente, a autoavaliação do paciente se preocupa muito menos com a enfermidade do corpo, a feiura, a fraqueza, ou com a inferioridade social.

Martins (2010), em estudo acerca desse quadro psicopatológico, distingue o discurso do melancólico e do depressivo e destaca algumas diferenças entre os dois quadros psíquicos. No discurso do melancólico, suas queixas, apesar de acusações implícitas contra a infidelidade do objeto perdido, são marcadas pela culpabilidade, bem como a própria indignidade. Por conseguinte, “não há vergonha nem modéstia: proclamando sua culpa e sua indignidade, o melancólico se coloca no centro de interesse do mundo, megalomaniaco negativo” (p. 175). Na melancolia, a perda do objeto é inconsciente e toca o próprio Eu através de uma identificação narcísica. Assim, a exibição da própria indignidade não deixa de demonstrar certo gozo (MARTINS, 2010, p. 175). Por outro lado, Martins (2010) aponta que, no discurso do deprimido, os elementos se distribuem diferentemente. O depressivo não se acha culpado, mas se isola, escondendo sua impotência diante da qual sente vergonha. Portanto, o depressivo está muito distante da onipotência secreta do melancólico, e se encontra indiferente, cansado e desanimado em relação ao mundo exterior.

Outro aspecto destacado por Martins (2010), é o caráter psicótico e delirante do processo da melancolia. Tal processo envolve o Eu e resulta em um empobrecimento no plano da consciência, enquanto o inconsciente é secretamente exaltado e exibido. Já a depressão “não é psicótica, não há elementos delirantes, e ela não abala a estrutura do Eu, não atingindo a identidade do sujeito” (p. 174).

A partir dessas teorizações, nos propomos a investigar alguns aspectos de vida de Virgínia presentes em seus escritos autobiográficos que podem nos dar pistas acerca de uma economia psíquica tanto do sujeito moderno, quanto do sujeito em melancolia. De acordo com Sibília (2016), as palavras e imagens podem constituir uma forma de agir, de criar universos e



construir subjetividades. A linguagem não só dá sentido à vida, “mas também estabiliza o espaço e ordena o tempo, em diálogo constante com a multidão de outras vozes que nos modelam, coloreiam e recheiam” (p. 58). Desta forma, Sibilía (2016) afirma que “talvez seja Virgínia Woolf quem expressou essa dinâmica da melhor maneira, enquanto vertia seu próprio néctar nas páginas de seu diário íntimo” (p. 59). As narrativas de si evidenciadas nos escritos woolfinianos serão, portanto, importante fonte de dados para que possamos compreender aspectos da melancolia, como também da escrita criativa enquanto forma sublimatória de lidar com o sofrimento psíquico.

Narrativas de si e a pesquisa em psicanálise

Para Souza (2006) “a escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si” (p. 135). Deste modo, Souza (2006) também explica que a narrativa de si representa a forma como nós, seres humanos, vivenciamos e experimentamos o mundo. Por isso, é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação-formação, “porque parte das experiências e dos fenômenos advindos das mesmas” (p. 136). De acordo com Lima (2013), a narrativa de si pode ser compreendida a partir de seu aspecto autobiográfico, sendo a autobiografia compreendida como a escrita da própria vida, ou seja, “uma escrita do eu que envolve aspectos passados e rememorados, mas também a escrita das experiências do presente e da condição atual do sujeito” (p. 101). Dentro dessa perspectiva, a narrativa de si reflete a forma como o sujeito se constrói no próprio ato de narrar.

Ao analisarmos escritos que constituem uma história de vida, nos colocamos dentro da temporalidade do escritor. Palomo (2006) explica que ao observarmos como o indivíduo constrói sua própria história de vida, especialmente quando verificamos as imagens e metáforas utilizadas para desenhar o relato biográfico, nos colocamos aos poucos dentro do contexto do escritor-narrador. Desta forma, a narrativa nos proporciona algum grau de empatia com o personagem que diante de nós se descortina (PALOMO, 2006). A partir desse aspecto das narrativas, Palomo (2006) compara o vínculo criado por tal desnudamento do indivíduo com o vínculo estabelecido no processo psicoterapêutico. Palomo (2006) afirma que “o cuidado com a vida significa necessariamente um cuidado com a alma, ou um olhar atento ao que há de singular na vida de cada um” (p. 64). No processo terapêutico também há um convite para a imersão em um outro tempo que não o da lógica consciente, mas o tempo do inconsciente, ressalta Palomo (2006).

Nessa mesma perspectiva, Celes (1993), em estudo acerca das aproximações entre autobiografia e processo analítico, ressalta que os escritos autobiográficos se aproximam da psicanálise no tocante à compreensão de ambas de que a história do paciente e do escritor é a



história de sua formação. Dessa forma, compreendemos que a autobiografia e a análise, por serem formativas, permitem um reordenamento da vida do sujeito. Ambas as narrativas de si são mais do que uma atividade de compreensão do si mesmo, pois têm “função crítica: de mudança do sujeito. Mudança que se dá pela reelaboração da história do sujeito, pelo sujeito” (CELES, 1993, p. 194).

Nosso objetivo de investigação, portanto, é buscar compreender o processo formativo de Virginia Woolf através de seus textos de cunho autobiográfico. Isso implicará em compreender e analisar, em sua escrita, tanto aspectos da melancolia quanto aspectos de seu tempo histórico.

Referências bibliográficas

- ABRAHÃO, Maria Helena. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E.; ABRAHÃO, M. (Org), **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 149-170
- AUERBACH, Erich. **Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XI. [Obra original publicada em 1910]. Rio de Janeiro: Imago. 1996a.
- _____. Escritores criativos e devaneio. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. I. [Obra original publicada em 1908]. Rio de Janeiro: Imago. 1996b.
- _____. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago. [Obra original publicada em 1910], v. XI. 1996c.
- _____. Luto e melancolia. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. [Obra original publicada em 1914]. Rio de Janeiro: Imago. v. XIV. 1996d.
- _____. Mal-estar na civilização. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XXI. [Obra original publicada em 1930]. Rio de Janeiro: Imago. 1996e.
- _____. O interesse da psicanálise do ponto de vista da ciência da estética. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIII. [Obra original publicada em 1913]. Rio de Janeiro: Imago. 1996f.
- _____. Rascunho G: melancolia. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. I. [Obra original publicada em 1886]. Rio de Janeiro: Imago. 1996g.
- FUSINI, Nadia. **Sou dona da minha alma: o segredo de Virginia Woolf**. 2ªed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil. 2011.
- HELLER, Agnes. **O homem do Renascimento**. Lisboa: Presença. 1982
- KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo. 2009.
- LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação”. Em, E. Souza & M. Abrahão (Orgs.), **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 183-202. 2006
- MARDER, Hebert. **Virginia Woolf: a medida da vida**. São Paulo: Cosac Naify. 2011.
- MARTINS, Francisco. Entre o abismo da melancolia e depressão: o Eu abismado e o campo das timopatias. **Tempo psicanalítico**, v. 42, n. 1. 2010
- QUINET, Antonio. **Psicose e laço social: Esquizofrenia, paranoia e melancolia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- RIVERA, Tânia. **Arte e psicanálise**. 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. 2ªed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
- WOOLF, Virginia. **A writer's diary**. [Obra original escrita em 1953 e 1954]. New York: Harcourt Publishing Company. 1981.



GT 6 – PROCESSOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES NA INTERFACE ENTRE PSICOLOGIA ESCOLAR E JUVENTUDE

Maraiza Oliveira Costa - IFG
maraizacosta@hotmail.com

Resumo

O objetivo do estudo foi compreender de que modo as concepções dos jovens sobre psicologia escolar, juventude e adolescência podem contribuir para a *práxis* de psicólogos na escola. Na fundamentação teórica se apresenta um posicionamento em favor de uma análise histórico-social do processo de desenvolvimento humano e de uma psicologia escolar crítica. Foi realizada uma pesquisa qualitativa empírica em que foram propostas entrevistas semiestruturadas a quatro jovens com idade entre 18 e 19 anos que cursaram o Ensino Médio em uma escola da Rede Federal de Ensino do Município de Goiânia e os resultados foram analisados a partir da *análise de conteúdo* (VÁZQUEZ-SIXTO, 1997; BARDIN, 2011). A pesquisa apontou que as concepções de juventude parecem estar mais abertas a uma análise histórico-cultural do que as concepções de adolescência que carregam uma noção universalizante desse momento da vida. A discussão desenvolvida neste trabalho indicou como principal desafio para a construção da *práxis* em Psicologia Escolar a superação do modelo clínico-individualista de atuação e a proposição de pequenos grupos como instrumento de luta nas escolas.

Palavras-chave: Juventude; Adolescência; Psicologia Escolar.

Introdução

Este trabalho foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Psicologia Escolar e Juventudes: entre caminhos e armadilhas” defendida no Programa de Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Este estudo abordou a relação entre a Psicologia Escolar e a Juventude a partir de uma análise sobre como as concepções dos jovens sobre Psicologia Escolar, Juventude e Adolescência podem contribuir para a problematização da *práxis* do citado campo da Psicologia.

Existem inúmeras pesquisas que tratam da prática em Psicologia Escolar e, seguindo suas indicações, pretendemos contribuir para a discussão sobre as possibilidades de atuação profissional. Entretanto, ao invés de partir das falas dos próprios psicólogos, escolhemos ouvir os jovens, pressupondo que é possível planejar melhores formas de atuação no contexto escolar a partir da concepção que eles têm sobre Psicologia Escolar.

Observações a partir da prática em Psicologia Escolar nos permite afirmar que, muitas vezes, as concepções sociais de juventude ou adolescência estão associadas a conflito, baderna e instabilidade emocional. Momento da vida, portanto, que necessita de vigilância e acompanhamento constantes. Erausquin (2010) denuncia noções negativas que relacionam esses indivíduos “à



violência, à delinquência, ao desinteresse pela participação na vida política, às avaliações desfavoráveis nos rendimentos acadêmicos, à apatia, à relutância” (p. 62, tradução nossa).

Desse modo, o objetivo do presente trabalho foi compreender a concepção juvenil acerca da juventude, a partir de um contraponto com a concepção sobre adolescência e de que modo as concepções dos jovens sobre Psicologia Escolar podem contribuir para a *práxis* profissional de psicólogas e psicólogos na escola.

Fundamentação teórica

Essa pesquisa pauta-se, principalmente, nas contribuições teóricas de duas autoras: Marilda Facci e Marisa Meira. Tratam-se de autoras marcadas pela influência teórico-epistemológica da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, abordagens que também fundamentam nossa pesquisa.

Facci (2013) e Meira (2003) explicam que os profissionais da área da Psicologia Escolar frequentemente se intitulam críticos, pois são avessos a um estereótipo de profissional tradicional, conservador. Todavia, esse discurso constitui-se, às vezes, como um modismo sem significados reais e concretos. Dessa forma, somente referir-se a uma Psicologia Escolar Crítica não é suficiente para tornar transformador um profissional. Ou seja, é necessário que tenhamos claro o compromisso social que a Psicologia desempenha na escola e em nossa sociedade (MEIRA, 2003).

Ao fazer uma reflexão sobre as possibilidades de uma Psicologia Crítica, Furtado (2009) afirma que a Psicologia só cumprirá esse papel quando suas referências definirem um ser humano da transformação social. A dimensão dos desafios postos pelas reflexões apresentadas brevemente aqui fica clara quando lembramos que, por ter nascido e crescido sob uma ideologia determinista, antidialética e burguesa (BOSI, 1987), a Psicologia Escolar precisou traçar um longo caminho de mudanças que começou décadas atrás (PATTO, 1987).

O termo *Psicologia Escolar crítica* tem sido usado por alguns autores para referir-se a “um olhar para o processo de escolarização, o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos” (BARBOSA, 2011, p. 301). A palavra crítica é entendida como aquela que “transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser” (MEIRA, 2003, p. 17).

Para Facci (1998), uma teoria pode ser considerada crítica quando “compreende a realidade, enquanto processo que se constrói nas relações sociais, que analisa o singular dentro de



uma universalidade e que não separa sujeito de objeto nem teoria da prática” (p. 51). Desse modo, a construção de uma Psicologia Escolar Crítica demanda um alicerce teórico consistente, a superação do fazer clínico na escola e, principalmente, o compromisso com a socialização dos saberes construídos historicamente pelos seres humanos (FACCI, 2013).

Dessa maneira, a ação que o psicólogo escolar desempenha na escola está sempre tracejada por uma concepção de indivíduo, de mundo, de Psicologia e de Educação (FACCI, 1998). Os fundamentos teóricos que amparam sua atuação constituem um importante “mediador na percepção do funcionamento da dinâmica da escola e [serve] como apoio para as explicações e sugestões que dará como contribuição para o processo educativo” (FACCI, 1998, p. 13). Com base nisso, a autora afirma que toda atribuição do psicólogo na escola deve ter como objetivo último o processo de ensino e aprendizagem para que, junto com os docentes, possa contribuir verdadeiramente com uma educação para emancipação.

A Psicologia Escolar teorizada por Facci (2009) tem como defesa a “humanização dos alunos por meio da apropriação do conhecimento científico” (p. 108). Desse modo, “propor uma prática nessa direção implica compreender que a educação deve desempenhar o papel central no processo de formação do gênero humano” (p. 108).

Sabe-se, no entanto, que uma mudança para a perspectiva crítica é um desafio para o psicólogo escolar, tendo em vista que a realidade é dialeticamente contraditória e a reflexão sobre o fazer cotidiano é algo complexo, principalmente em um contexto diverso e dinâmico como o escolar.

Os profissionais da área da Psicologia Escolar enfrentam inúmeras dificuldades em seu contexto profissional. A primeira - e talvez a maior delas - é deparar-se com uma escola não democrática inserida em uma realidade desigual e injusta (MEIRA, 2000). Outra dificuldade refere-se ao fato de que, ainda que o profissional queira promover mudanças, ele tem, por ser “empregado” da instituição, que se submeter, muitas vezes, aos delineamentos dos gestores que, em última instância, o remuneram.

Todavia, Meira (2000) afirma que essas dificuldades não podem levar o profissional “à recusa teórica de refletir sobre novas possibilidades de atuação, o que significaria negar o próprio caráter dialético e contraditório do real que atravessa todas as instâncias sociais e permite continuamente a gestação da transformação” (p. 53). Desse modo, a autora apresenta, após intensa discussão sobre o papel da Psicologia em uma perspectiva crítica, algumas direções para a atuação



profissional: auxílio na proposta de uma gestão democrática, ampliação da participação da comunidade na escola, participação nas discussões sobre as diretrizes educacionais, conteúdos e métodos de ensino.

A partir da contribuição dessas autoras, podemos apontar que a construção de uma Psicologia Escolar comprometida com aspectos sociais precisa situar-se historicamente, cumprir preceitos éticos da profissão, lutar por uma educação melhor para todos e, sobretudo, contribuir para que a escola cumpra seu papel de oportunizar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade.

Ao escutar as concepções de estudantes que tiveram contato com a Psicologia Escolar, podemos analisar se a concepção apresentada no parágrafo anterior tem, de fato, se manifestado nas práticas de profissionais do campo. A manutenção de concepções “tradicionais” ou “conservadoras” pode reforçar a tese de Facci (2013) e Meira (2013) que foi apresentada anteriormente: apesar da maioria dos profissionais atuando como psicólogos escolares rejeitarem o estereótipo profissional tradicional, isto não necessariamente significa que há mudanças significativas. Por isso, apresenta-se, a seguir, o estudo realizado neste trabalho.

Metodologia

Esta pesquisa¹¹⁸ qualitativa foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com quatro jovens de 18 e 19 anos de idade que, no início de 2016, haviam concluído o Ensino Médio em uma instituição federal de educação situada em Goiânia.

Todos os jovens foram escolhidos por terem vivenciado experiências com algum profissional da Psicologia Escolar atuante na instituição. As entrevistas foram realizadas na Universidade Federal de Goiás entre os meses de março e maio de 2016 e os resultados foram analisados a partir da *análise de conteúdo* (VÁZQUEZ-SIXTO, 1997; BARDIN, 2011).

As questões abordadas a partir do roteiro da entrevista foram: o que é adolescência; se o adolescente pode contribuir com a transformação da realidade; o que é juventude; se o jovem pode contribuir com a transformação da realidade. E ainda: o que faz o psicólogo na escola; tem diferença entre o psicólogo que trabalha na escola e o psicólogo que trabalha fora da escola; quais

¹¹⁸ Essa pesquisa seguiu as normativas éticas sobre pesquisa com seres humanos e esteve vinculada ao projeto de pesquisa *Psicologia de grupos, instituições e coletivos sociais: intervenções psicossociais*, coordenado pelo prof. Dr. Domenico Uhng Hur, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

são as dificuldades que esse profissional pode enfrentar em sua atuação na escola; o psicólogo escolar poderia contribuir na trajetória escolar do jovem durante o Ensino Médio e de que forma.

Tabela I: Características dos participantes

Identificação ¹¹⁹	Sexo	Idade	Composição Familiar	Renda per capita da família (R\$)	Curso Superior no qual que ingressou em 2016	Trabalha atualmente
Bruno	Masculino	18 anos	Mora com os pais e um irmão	1.500,00	Engenharia	Não
Juliana	Feminino	19 anos	Mora com os pais	1.666,00	Ainda não ingressou na universidade	Sim
Manu	Feminino	19 anos	Mora com os pais	500,00	Engenharia	Não
Yago	Masculino	18 anos	Mora com os pais e um irmão	1.666,00	Psicologia	Não

Resultados e discussão

A organização dos resultados da pesquisa foi feita a partir da categorização das respostas dos participantes. Para tanto, agrupamos as unidades de registro por critérios de afinidades e depois organizamos em tabelas o que chamamos de *temas gerais* e *temas específicos*. Tal como demonstrado na Tabela II:

Tabela II: Temas gerais e temas específicos de análise das categorias

Tema Geral	Temas Específicos
Psicologia Escolar	Entendimento clínico-tradicional
	Psicólogo-bombeiro
	Perspectivas de ação
Adolescência	Fase de mudanças e caracterização negativa
	O adolescente e sua dificuldade em transformar a realidade
Juventude	Juventude como etapa do desenvolvimento
	Juventude e transformação social

Tema central: Psicologia Escolar

¹¹⁹ Nomes fictícios



Entendimento clínico-tradicional

De modo geral, os participantes da pesquisa relacionaram os fazeres da Psicologia Escolar ao atendimento de estudantes. Esse atendimento foi descrito por meio de diferentes palavras – ajuda, consulta e atendimento semanal.

Os participantes também vincularam o trabalho do profissional ao acompanhamento do aluno-problema, que foi representado como aquele que tem notas baixas e comportamentos indesejados no contexto escolar.

Autores como Antunes (2011) enunciam que, desde a regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil, a área clínica é a mais enfatizada nos currículos e nas práticas profissionais. Isso influenciou, inclusive, a atuação do psicólogo na escola. Acreditava-se que o bom psicólogo escolar era o bom clínico na escola, o que passou a ser fortemente criticado a partir de meados da década de 1970. A tendência clínica na escola produziu resultados catastróficos, como a segregação e a rotulação de crianças e jovens que passavam pelo atendimento do psicólogo escolar.

Outra crítica que a Psicologia recebeu em sua interface com a Educação diz respeito ao foco de seu trabalho ter sido o aluno-problema. Sobre isso, devemos lembrar que, desde sua criação como profissão no Brasil, a Psicologia tem tido a atribuição de solucionar problemas de ajustamento dos indivíduos (BRASIL, apud PEREIRA & PEREIRA NETO, 2003).

Os resultados até aqui analisados mostraram que a crítica intentada desde a década de 1970, a respeito de uma proposta de Psicologia pautada em fazeres distintos ao clínico na escola, ainda não foi suficiente para transformar as concepções cotidianas de Psicologia Escolar. O entendimento clínico-tradicional foi considerado, pelos participantes dessa pesquisa, como algo inerente ao trabalho do psicólogo escolar.

O fato de a Psicologia Escolar ser pensada como uma prática muito próxima à atuação clínica pode ser questionada a partir da perspectiva teórica de autores como Facci (1998, 2013) e Meira (2003). Para as autoras, a Psicologia Escolar pautada no atendimento clínico individual se afasta de uma proposta crítica de atuação. Acredita-se que pensar ações em um contexto educativo é pensar em pessoas inter-relacionadas em processos que são, por sua vez, fundados nas várias dimensões do ser humano: social, política, religiosa, dentre outras.

O entendimento clínico-tradicional é desfavorável à constituição de uma práxis crítica em Psicologia Escolar, tendo em vista que esse entendimento fortalece o psicologismo na



educação, ou seja, a concepção de que as questões educacionais podem ser resolvidas do âmbito psicológico individual (LIBÂNEO, 1992).

Psicólogo-bombeiro

Psicólogo-bombeiro foi a categoria criada a partir da fala de um dos participantes sobre as dificuldades que, na opinião dele, o psicólogo escolar pode enfrentar em sua atuação. Bruno indicou que o psicólogo escolar, muitas vezes, funciona como um *quebra-galho* ou um profissional que *apaga incêndios* na escola, alguém que acode problemas que surgem no cotidiano escolar, sem, necessariamente, ir à raiz desses problemas.

Esse mesmo participante comparou a atuação do psicólogo escolar ao electricista. Para ele, o psicólogo frequentemente é chamado para realizar ações que não são do seu campo de atuação, mas ainda assim, as realiza, não obtendo sucesso. Denomina o psicólogo que age dessa forma de *Zé-faz-tudo*.

Logo em seguida, o participante relaciona o trabalho do psicólogo também ao médico clínico-geral que se propõe a resolver tudo, mas no fim, não atenta para o principal: as ações de prevenção. Dessa maneira, para o participante, não estabelecer ações preventivas na escola torna o psicólogo escolar um profissional que *realiza ações pontuais* e, muitas vezes, não tem êxitos no processo educacional como um todo.

Uma das dificuldades que o psicólogo escolar enfrenta no cotidiano profissional é que precisa adequar-se aos parâmetros delineados na instituição que o emprega, tendo em vista que é, em última instância, um *empregado*. Levando em consideração também essa questão, podemos observar que a disseminação da imagem de um profissional “Zé-faz-tudo” ou “Bombeiro” vai muito além das ações do próprio profissional. Ela também pode ser consequência de uma expectativa institucional sobre seu trabalho ou de demandas levantadas pelos próprios estudantes e familiares.

Existe também no imaginário social a ideia de que o psicólogo chega na escola para resolver todos problemas instantaneamente, que lê a mente das pessoas e propõe conclusões acertadas aos problemas. Para Facci (1998), é fundamental que o psicólogo não ocupe o lugar mitológico de quem “possui uma bola de cristal”, que, por isso, resolve todos os problemas da escola. O psicólogo não deve assumir uma postura autoritária, de quem tudo sabe. Pelo contrário, ele deve reconhecer, primeiramente, que é um mediador e que esse papel não pode ser de alguém que já tenha respostas, mas de alguém que pode refletir, junto com a equipe escolar, possibilidades



para que a escola atinja seu objetivo de humanizar e de oportunizar a todos o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história.

Perspectivas de ação

As *perspectivas de ação* referem-se ao que os participantes apontaram como possibilidades de ação para o psicólogo escolar. Nessa categoria discute-se como esse profissional pode, a partir das falas dos sujeitos, contribuir para o desenvolvimento do jovem em sua trajetória escolar.

Um dos participantes acredita que o foco principal do trabalho do psicólogo escolar deva ser a prevenção. Ele diz que esse profissional deve antever os problemas antes que eles aconteçam realizando atividades planejadas e não emergenciais em seu cotidiano profissional. Argumenta que, muitas vezes, as ações do psicólogo escolar só consideram os alunos que tiram notas baixas ou apresentam comportamentos de indisciplina. Nesse sentido, defende que, ao realizar ações preventivas, o psicólogo escolar pode fazer intervenções que contemplem também os demais estudantes, oportunizando a todos o acesso a seus serviços.

Nesse sentido, discutiremos outro tipo de prática que parece desvincular-se tanto do entendimento clínico-tradicional quanto do Psicólogo-bombeiro. É o trabalho com grupos de discussão na escola. Os participantes apontaram que o trabalho em grupos deveria ser uma ação da Psicologia Escolar e que, dessa maneira, poderia haver maior contribuição para a trajetória escolar dos jovens.

A sugestão dos participantes de que o psicólogo deve realizar *trabalhos com grupos* na escola deve ser, no nosso entendimento, o foco principal de atuação nas escolas, tendo em vista que as intervenções em grupo oportunizam a realização de ações preventivas. O grupo é uma forma de dar voz aos jovens, de conhecê-los, de debater com eles sobre questões relacionadas à escola e aos demais contextos ligados à sua vida.

Desse modo, baseamo-nos na proposição de Patto (2010) sobre a importância do trabalho com pequenos grupos. Com base na teoria de Agnes Heller, a autora afirma que é nessas instâncias que habita “a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes” (p. 425). O trabalho com grupos é uma forma de ação no qual pequenas conquistas podem acontecer, pois a revolução visível não pode ser feita sem a revolução invisível, ou seja, a grande revolução não pode ser conquistada antes que pequeníssimas revoluções sejam tentadas.



Desse modo, afirma que “é no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos que se toma consciência da alienação” (p. 181).

Acreditamos que o psicólogo escolar pode contribuir com esse processo, oportunizando a formação de grupos de discussão sobre temas diversos na escola. Nesse sentido, assumimos, tal como Heller (apud PATTO, 2010), que a discussão em grupo oportuniza reflexões menos unilaterais e particularizadas da realidade, tendo em vista que é no grupo que os indivíduos podem ser confrontados com opiniões diversas das suas. Nesse sentido, o grupo torna-se uma oportunidade de transformar questões sociais em questões particulares e vice e versa.

Tema geral: Adolescência

Solicitamos que os participantes respondessem o que é adolescência e, logo em seguida, o que é juventude. Depois perguntamos se o adolescente e se o jovem podem contribuir com a transformação da realidade.

Fase de mudanças e caracterização negativa

Em linhas gerais, a adolescência é retratada por todos os participantes como período de mudanças. Ela foi descrita também, por Manu e Yago, como momento de decisões e de formação da identidade e, por Juliana, como período de novas responsabilidades.

Entretanto, a adolescência também foi relacionada pelos participantes a comportamentos negativos. Interessante é observar que aqueles participantes que não apresentavam comportamentos negativos como característica da adolescência no primeiro momento, durante a definição de juventude, retificaram suas opiniões lançando alguns atributos à concepção de adolescência, como imaturidade, comportamento infantil, despreocupação, como foi o caso das participantes Juliana e Manu.

Para Bruno, adolescência é período de transformações hormonais, momento de instabilidade e indecisão. Esse participante disse ainda que nunca quis ser adolescente, pois “*Adolescente é visto como uma coisa chata*”. Essas últimas concepções parecem vincular o ser adolescente a um sujeito “em cima do muro” e que não se define por si mesmo. Além disso, é visto como alguém “chato”, chamado de *aborrecente*, um termo pejorativo que aglutina o verbo *aborrecer* ao substantivo *adolescente*.

Uma noção negativa de adolescente também está presente nas teorias universalizantes da Psicologia que descrevem adolescência como uma *síndrome normal* (ABERASTURY; KNOBEL, 2007). Em teorias como essa, fica evidente o intuito de formatar a adolescência a partir de características universais e patológicas.



Os relatos dos jovens entrevistados mostram a força da *síndrome normal da adolescência* na vida cotidiana, pois apresentaram uma noção muito próxima às teorias universalizantes e próxima, também, ao que o senso comum preconiza como *ser adolescente*.

O adolescente e sua dificuldade em transformar a realidade

De modo geral, as respostas dos participantes sinalizaram que o adolescente não transforma ou tem dificuldade de transformar a realidade, de lutar pelos seus direitos. Para Bruno e Juliana, o adolescente não pode mudar a realidade, pois vive um momento de egoísmo ou de rebeldia que, por sua vez, *não pode ser levado a sério*. Os jovens afirmaram que o adolescente está voltado somente para seus próprios problemas, é imaturo, “um rebelde sem causa”.

Manu disse que o adolescente pode transformar a realidade, mas explicou que ele transforma no âmbito particular, comportando-se bem diante da família e da sociedade, como por exemplo, respeitando os pais. Ou seja, apresentou uma transformação individual e não coletiva da realidade. Essa resposta nos recorda a crítica exposta por Souza (2006) ao ativismo privado. Para a autora, esse tipo de participação tem sido o que caracteriza o discurso do protagonismo juvenil como estratégia ideológica do capital para transferir ao indivíduo uma responsabilidade que é social, de todos.

Tema geral: Juventude

Juventude como etapa do desenvolvimento

Os participantes representaram a juventude como etapa do desenvolvimento de duas formas: como pós-adolescência e como período de passagem para a vida adulta.

A juventude como pós-adolescência foi expressa por Yago como um período que vem depois da adolescência, no qual culminam construções que foram iniciadas nesse primeiro momento. De forma metafórica, afirmou que “é como se fosse construir uma parede e o concreto seca na juventude”.

A partir dessa fala, consideramos que, ao mesmo tempo em que adolescência e juventude são expressas por definições completamente distintas, elas são concebidas também como categorias complementares. Nesse caso, a juventude é representada como desdobramento da adolescência, um período pós-adolescência, momento em que se estabiliza o que foi iniciado na *fase anterior*.

Além de pós-adolescência, a juventude também foi retratada como período de *passagem para a vida adulta*. Essa concepção esteve presente nas falas de Juliana e Yago.



Associadas a essa ideia, estão as falas de Manu, Juliana e Yago, que também disseram ser juventude um período de novas experiências, de responsabilidades, de decisões, no qual o indivíduo se encontra mais amadurecido.

No discurso de Juliana, a única participante que trabalha atualmente, nota-se mais fortemente a ênfase na questão do primeiro emprego e das novas responsabilidades definidoras desse momento da vida. Ela afirmou que na juventude vive-se uma espécie de *pressão social*, tendo em vista a necessidade de trabalhar, de ingressar na faculdade e de constituir uma família. Essa concepção reafirma que o contato com o mundo do trabalho parece ser um dos definidores do *ser jovem*, marcante no desdobramento desse processo.

Juventude e transformação social

Todos os participantes reconheceram o jovem como um agente potencialmente transformador da realidade, alguém que luta por condições melhores de vida para todos. Isso confirma o resultado da *Pesquisa Agenda Juventude Brasil*, na qual, aproximadamente nove dentre dez participantes acreditam que os jovens podem transformar o mundo (ABRAMO et al, 2013).

Considerações finais

Os resultados apontaram que as concepções de adolescência apresentadas pelos participantes parecem carregar uma noção universalizante desse momento da vida. De acordo com Saviani (2012), a Psicologia contribui para a Educação quando compreende os indivíduos como concretos e não empíricos. Nessa perspectiva, a Psicologia precisa superar a compressão do desenvolvimento humano dos manuais universalizantes de Psicologia (indivíduo empírico) para chegar ao entendimento do indivíduo multideterminado e *síntese de inúmeras relações sociais* (indivíduo concreto).

Desse modo, acreditamos que questionar as teorias universalizantes de adolescência e propor uma discussão pautada na análise de aspectos históricos e sociais permite ao psicólogo escolar propor ações para indivíduos concretos que estão na escola.

A partir do discurso dos jovens também identificamos algumas possibilidades de ação para a Psicologia Escolar, tal como a de estabelecer o trabalho com pequenos grupos. Consideramos que o grupo é uma forma democrática de acesso ao trabalho da Psicologia Escolar e também é uma oportunidade interessante de luta e de expressão das necessidades dos jovens.

Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de superar definitivamente o modelo clínico e individualista de atuação do psicólogo na escola. Esse tópico já foi amplamente criticado

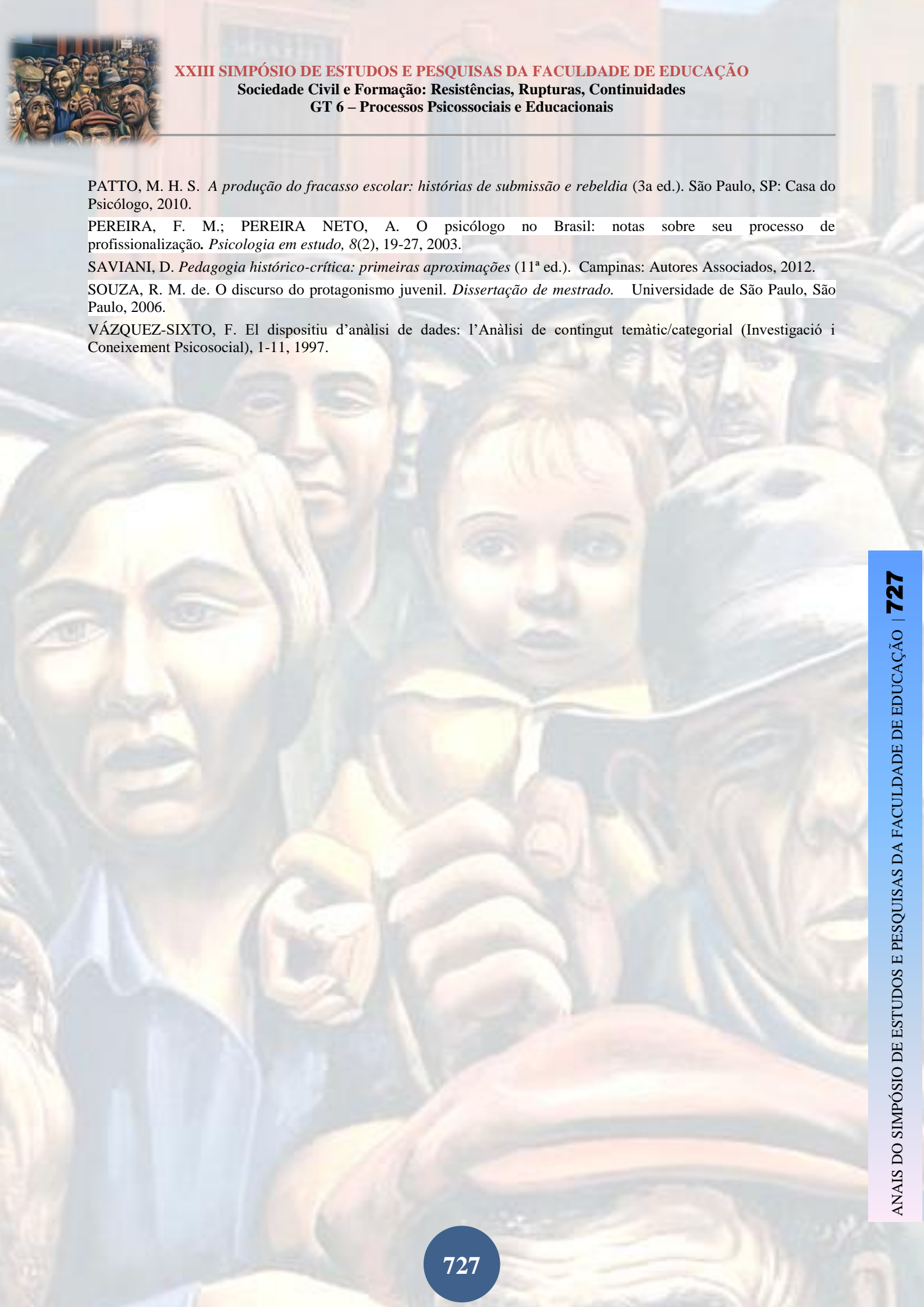


por estudiosos da área desde a década de 70; todavia, nossa pesquisa demonstrou que ele ainda está presente na concepção cotidiana de Psicologia Escolar. Desse modo, é salutar considerar que, apesar da desmistificação do psicólogo enquanto clínico na escola não depender somente do psicólogo escolar, acreditamos que a concepção de Psicologia Escolar do próprio profissional é a porta de entrada para a construção de uma Psicologia Escolar Crítica.

Considerando a dificuldade enfrentada pelos psicólogos na delimitação de suas atribuições no contexto escolar, verificou-se que este estudo atingiu seu objetivo de contribuir para a compreensão das representações sobre o psicólogo escolar, bem como apontou algumas possibilidades de ação.

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ABRAMO, H. W., CASTRO, E. G. de, VENTURI, G., LOBATO A. L.; BEZERRA, C. de P. *Pesquisa Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros*. Brasília: SNJ, 2013.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- BARBOSA, D. R. Estudos para uma história da Psicologia Educacional e escolar no Brasil (*Tese de doutorado*). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOSI, E. A psicologia entre fogos cruzados. In Patto, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: T. A Queiroz, 1987.
- CARVALHO, I. S. C.; SOUZA, M. V. M. de. A representação social de alunos de escolas da rede particular de ensino acerca do papel do psicólogo escolar. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51(1), 235-244, 2012.
- ERAUSQUIN, C. Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro. *Revista de Psicología (La Plata)*, (11), 59-81, 2010.
- FACCI, M. G. D.. O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, 1998.
- FACCI, M. G. D. A Intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico-cultural In Marinho-Araujo, C. M. (org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 107-131) Campinas: Ed. Alínea, 2009.
- FACCI, M. G. D. Visão crítica em Psicologia Escolar: questões metodológicas. In Resumos do II Evento de Método e metodologia em materialismo histórico dialético e psicologia histórico-cultural da Universidade Estadual de Maringá (pp. 1-9). Maringá, 2013.
- FURTADO, O. Psicologia para fazer a crítica, a crítica para fazer a Psicologia. In Bock, M. *Psicologia e o compromisso social* (2ª ed.) (pp. 241-254). São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 154-180). São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In TANAMACHI, E. de R; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- PATTO, M. H. S. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo, SP: T. A Queiroz, 1987.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 6 – Processos Psicossociais e Educacionais

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (3a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em estudo*, 8(2), 19-27, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, R. M. de. O discurso do protagonismo juvenil. *Dissertação de mestrado*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VÁZQUEZ-SIXTO, F. El dispositiu d'anàlisi de dades: l'Anàlisi de contingut temàtic/categorial (Investigació i Coneixement Psicossocial), 1-11, 1997.



GT 6- PROCESSOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

ANGÚSTIA E AUTOMUTILAÇÃO NA ADOLÊSCENCIA¹²⁰

Muriel Romeiro da Costa e Silva - UFG121
murielrcosta.silva@gmail.com
Priscilla Melo Ribeiro de Lima – FE/UFG122
primlima@gmail.com

Resumo

Este estudo é parte da pesquisa de mestrado em psicologia que investiga a psicodinâmica da angústia em adolescentes que se automutilam. Atualmente, observamos cada vez mais presente o número de adolescentes com histórico de automutilação. Considerada como período importante da organização da vida psíquica, a adolescência tem fomentado reflexões acerca da clínica psicanalítica com adolescentes. Nesse sentido esta pesquisa se dá a partir da experiência clínica em um Centro Atenção Psicossocial (CAPS)-infantil. Na contemporaneidade os adolescentes atravessados por esta cultura se mostram fragilizados, marcados pela carência de vínculos afetivos estáveis e pelo esvaziamento das experiências, desta forma, parecem não encontrar mais sentido em viver. Apesar de muitas vezes a automutilação ser realizada na companhia de outros adolescentes, esse sintoma parece nos dizer da solidão de cada um deles. Assim, entendemos que para a Psicanálise, diferentemente do campo médico, a prática da automutilação é compreendida como um fenômeno psíquico, expressão da relação entre angústia e corpo, que, enquanto sintoma, precisa ser escutado. Nesse sentido, recorreremos às articulações de Freud (1926/1927/1930) acerca da angústia e do desamparo para melhor compreendermos as narrativas dos adolescentes que se automutilam. Ademais, utilizaremos aportes teóricos de psicanalistas contemporâneos para refletir sobre a tentativa de descarrega do excesso de tensão que o adolescente direciona violentamente para seu corpo e de críticos da sociedade como Walter Benjamin.

Palavras-chave: adolescência, automutilação, angústia.

Fundamentação Teórica

As inquietações a respeito das manifestações da angústia surgiram a partir de minha prática clínica com adolescentes no CAPS-infantil de Anápolis. Visto que a maioria dos casos atendidos apresenta ideação suicida, transtornos alimentares, automutilação ou quadros de depressão. Desta forma, minha experiência na clínica psicanalítica com adolescentes me colocou diante às dificuldades de compreender o que é e como funciona a angústia, bem como seus desdobramentos no indivíduo ainda adolescente.

Recentemente, surgiu na internet uma nova modalidade de grupo para a prática de automutilação e suicídio. Chamado “O desafio da Baleia Azul”, esse jogo ganhou repercussão no

¹²⁰ Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em psicologia da primeira autora sob a orientação da segunda sob o título de “Corpos marcados: desamparo e angústia na clínica psicanalítica com adolescentes”.

¹²¹ Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Email: murielrcosta.silva@gmail.com

¹²² Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Email: primlima@gmail.com



Brasil no início de 2017. Nesse jogo, o participante é desafiado a praticar a automutilação e atividades que o colocam em perigo constante. O vencedor é considerado aquele que atingir o desafio de número 50 – o suicídio. Os participantes que tentam desistir do jogo são ameaçados pelos moderadores do grupo chamados de ‘curadores’. Como a maioria dos jogadores é composta de adolescentes psicologicamente adoecidos, eles não conseguem romper com o ciclo da violência psicológica, e muitos permanecem até o fim ou saem do jogo antecipadamente também por via do suicídio. Nas redes sociais existem grupos fechados, principalmente no *Facebook*, *Whatsapp* e *VK*¹²³, de adolescentes praticantes de automutilação.

Antecipadamente a este evento do desafio temos observado cada vez mais presente o número de adolescentes com histórico de automutilação. Muitas vezes essas ações acontecem dentro das próprias unidades de atendimento psicossocial (CAPSi), geralmente no banheiro e, em alguns casos, diante da equipe de atendimento. Nesse cenário, frequentemente, nos deparamos com dificuldades no manejo clínico, pois são jovens fragilizados, marcados pela carência de vínculos afetivos estáveis e atravessados pelas demandas da cultura contemporânea. Em uma época em que “tudo que é sólido se desmancha no ar” Marx (1872, citado por BERMAN, 2007, p. 24), também as relações sociais são efêmeras e sem profundidade. Como consequência, esses adolescentes enfrentam uma grande dificuldade em se ligarem afetivamente a outras pessoas e falarem de si mesmos. Conforme afirma Birman (2005, p.79) “[...] o sujeito passa a se inscrever num mundo que lhe abre muitas possibilidades, mas que também lhe aponta muitas impossibilidades existenciais”. Assim a automutilação pode ser definida sob algumas perspectivas. De acordo com Organização Mundial de Saúde [OMS] (Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde, 2002), a violência autoinfligida se subdivide em comportamento suicida e autoabuso. O primeiro inclui pensamentos e tentativas de suicídio, e o segundo se caracteriza por atos de automutilação (autopunição e autoflagelo) sem intenção suicida. Favazza, (1999, conforme citado pelo Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde, 2002, p. 183) define a automutilação como destruição de partes do corpo sem intenção suicida e a classifica em três categorias: (a) grave, (b) estereotipada, e (c) superficial. A forma grave inclui os comportamentos de “cegar-se e autoamputar dedos, mãos, braços, membros, pés ou genitália”. A categoria estereotipada abrange atos “como bater a cabeça, morder-se, bater no próprio braço, cortar os olhos ou a garganta, ou arrancar o cabelo”. E, por último, a superficial,

¹²³ VKontakte (VK) site de relacionamento russo criado em 2006.



inclui atos de “cortar-se, arranhar-se ou queimar a pele, enfiar agulhas na pele ou arrancar os cabelos compulsivamente”.

Nos Descritores em Ciências da Saúde-DeCS (BVS, 2015), encontramos também duas definições para a autolesão. A primeira está ligada à palavra automutilação e refere-se ao “ato de lesar o próprio corpo até o ponto de cortar ou destruir permanentemente um membro ou outra parte essencial do corpo”. Essa categoria engloba essencialmente a decepção de partes do corpo. A segunda definição apresenta o termo “comportamento autodestrutivo” como “ato de se machucar ou de fazer mal a si mesmo sem que haja intenção de suicídio ou perversão sexual”. Destacamos que o presente estudo considera as práticas repetitivas e, muitas vezes, compulsivas, da automutilação sem intencionalidade consciente de morte, contudo alguns adolescentes já tenham tentado o suicídio.

Para a Psicanálise, diferentemente do campo médico, a prática da automutilação é compreendida como um fenômeno psíquico, expressão da relação entre angústia e corpo, que, enquanto sintoma, precisa ser escutado. Apesar de muitas vezes a automutilação ser realizada na companhia de outros adolescentes, esse sintoma parece nos dizer da solidão de cada um deles. Além disso, esses adolescentes em sofrimento psíquico estão inseridos em uma sociedade cujos modos de subjetivação precisam ser compreendidos. Diante disto, podemos nos indagar, por que o adolescente ao tentar descarregar seu excesso de tensão, se direciona violentamente para seu próprio corpo?

Compreendemos, assim, que não é possível abordar qualquer subjetividade sem levar em consideração os aspectos culturais que perpassam o processo subjetivação. Dessa forma, para melhor compreendermos a questão da automutilação, é necessário partir das considerações acerca das mudanças ocorridas no mundo e como essas modificações se desdobraram em novos processos de subjetivação. Entendemos que as transformações ocorridas ao longo dos séculos, principalmente a partir do século XVI, determinaram uma nova forma de viver em sociedade, com impactos nas estruturas econômica e social, e também na formação da subjetividade. O homem, antes inserido no contexto tradicional, apoiava-se em instituições estáveis e em seu conjunto de regras que, de alguma forma lhe oferecia segurança e certezas. A partir dos avanços tecnológicos, do processo de industrialização, do acelerado desenvolvimento urbano e da explosão demográfica o cenário tradicional tornou-se dinâmico, fluido, incapaz de oferecer estabilidade e solidez aos que nele estão. Como afirma Berman (2016, p.24), a modernidade é uma tempestade de incessantes



transformações, “nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”. Uma vez fragmentado e solitário, o homem moderno se vê mergulhado no abismo do desamparo, no qual suas experiências se tornaram incapazes de dar sentido à vida.

Nesse sentido, no texto *Experiência e Pobreza* (1994), Benjamin teceu críticas radicais ao desenvolvimento técnico da época e justificou que o declínio da experiência e da narrativa estava no surgimento do capitalismo, na invenção da imprensa e nas guerras. Mais tarde essas críticas foram reafirmadas em *O Narrador* (1985), no qual Benjamin colocou em xeque a capacidade do homem moderno em comunicar suas experiências. Para o autor, “a arte de narrar está em vias de extinção” (p.197). Isso porque o homem marcado pelas novas configurações do mundo do trabalho foi obrigado a responder de modo instintivo aos estímulos exteriores, sem tempo para refletir ou interpretar os acontecimentos, semelhantemente à produção industrial, em que os trabalhadores da linha de montagem executam movimentos repetitivos e automáticos como as máquinas, sem conhecimento sedimentado como experiência. Assim, o homem dos tempos modernos padece de sua pobreza de experiência. A “[...] geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanece inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças e torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano”, afirma Benjamin (1994, p. 115). A contemporaneidade marcada pela massificação do consumo, pela fluidez das relações sociais e pelo enfraquecimento das instituições influencia os novos modos de subjetivação. Essas mudanças decorrentes do mundo industrializado passaram a determinar a organização da vida social do homem. Assim, cada época atualizamos a forma de vivenciar o sofrimento. Nesse sentido, o homem moderno entediado e vazio se encontra a mercê do desamparo, logo, da angústia. Portanto, a prática de automutilação aparece como uma via de descarga desse sofrimento difícil de suportar. Como afirma Lazzarini: “de fato o corpo na contemporaneidade parece ser o local preferencialmente atingido pelo sofrimento que não pode ser metabolizado de outra forma” (2006, p.21).

Podemos afirmar que parte de nosso sofrimento é decorrente de nosso processo civilizatório. Em “*O Mal-Estar na Civilização*”, Freud (2010) enfatizou que embora o sujeito esteja imerso em um mundo em constante progresso, ainda se encontra desamparado e demasiadamente angustiado. Para Freud, o sofrimento que nos ameaça é consequência da privação à nossa condição primitiva e se manifesta por três fontes: do nosso próprio corpo, que é frágil e está fadado ao



declínio; do mundo externo, pelas condições naturais as quais estamos expostos e do social onde a relação com outros seres humanos nem sempre nos traz bem-estar e proteção.

Freud (2014) também em “*O Futuro de Uma Ilusão*” ressaltou que a cultura de que participa o homem “impõe-lhe certo grau de privação, e as demais pessoas lhe trazem alguma medida sofrimento” (p.247). Nesse sentido, por mais que o homem tente se proteger de todo sofrimento não terá sucesso em sua prevenção. Contudo, poderá aliviar parte deste sofrer e apaziguar o sentimento de insatisfação, ou ainda, de desprazer.

Ultimamente este sofrimento intenso pode ser observado em adolescentes que se automutilam. Esses jovens solitários parecem não encontrar um sentido em viver. Assim, os diversos fenômenos que envolvem o sujeito adolescente têm despertado o interesse no campo de pesquisa. Desta forma a adolescência tem sido cada vez mais estudada na contemporaneidade. Considerada como um período importante da organização da vida psíquica, essa etapa da vida vem fomentando reflexões acerca da clínica psicanalítica com adolescentes. Nesse sentido, foi partir da prática recorrente de automutilação em adolescentes atendidos no CAPSi e dos aportes teóricos da psicanálise que tentamos compreender as imbricações entre a adolescência, a angústia, e a automutilação.

Para tanto, é importante compreender que o conceito de adolescência enquanto etapa do desenvolvimento humano foi historicamente construído, e se caracteriza pelas mudanças biológicas, sociais e psíquicas. Para Calligaris (2011), o início da adolescência é demarcado pelas mudanças provenientes da puberdade, e tem como traço próprio a insegurança. É comum, nessa época da vida, certa fragilidade da autoestima, sintomas depressivos, instabilidade emocional e, em muitos casos, tentativas de suicídio. Sobre a instabilidade emocional, Calligaris (2011, p.25) resalta que “entre a criança que se foi e o adulto que ainda não chega, o espelho do adolescente é frequentemente vazio”, para o autor o adolescente é uma pessoa que vive uma vida naquele momento e não se resume na passagem para a vida adulta, ou, pelos projetos de uma vida futura, como o vestibular e o primeiro emprego.

Nesse sentido, há algumas divergências acerca da concepção do que é a adolescência. Em algumas abordagens destacam-se o viés naturalizante desse processo da vida, ou biologicista, com foco no corpo e em suas transformações. Enquanto período de turbulência e de contestação esse caráter conflituoso da adolescência esteve por muito tempo ligado às questões hormonais, ou seja, a puberdade. “Amadurecer” sob essa perspectiva seria algo extremamente natural e universal.



Cabe destacar que antes do século XIX não havia ainda um conceito delimitado de adolescência. Foi a partir das transformações no mundo do trabalho que a demarcação cronológica de adolescência surgiu e se desenvolveu ao longo dos séculos, até chegar na concepção de adolescência que temos hoje. Assim, nos orientaremos a partir das considerações da psicanálise sobre esse momento da vida.

É fundamental destacar que, embora Freud não tenha desenvolvido uma teoria sobre a adolescência, ele abordou o tema puberdade no terceiro ensaio do texto “*Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade*” (2016). Nesse texto, a adolescência é compreendida como reedição edípica, a partir das alterações na organização da sexualidade infantil. O estado de desamparo parece ser atualizado ante a todas as mudanças experimentadas na adolescência. Esse desamparo infantil tende a se intensificar ainda mais na contemporaneidade, já que a tempestade de incessantes transformações, como ressalta Berman (2016, p.24), “[...] nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”. Assim, o homem moderno não tem ao que se agarrar de maneira permanente. Uma vez fragmentado e solitário, esse homem se vê mergulhado no abismo do desamparo, no qual as experiências modernas se tornaram incapazes de dar sentido à vida. Assim, na cultura contemporânea, a automutilação parece surgir – embora seja uma prática conhecida e ainda pouco estudada – como denúncia de uma vivência do desamparo na adolescência e as impossibilidades de simbolizá-lo. Esses corpos marcados parecem anunciar uma passagem da palavra ao corpo, em uma tentativa de laço social e de escoamento da angústia.

As formulações sobre a teoria da angústia ocupa um lugar de relevância na obra freudiana. Freud em sua primeira teoria da angústia acreditava que a angústia estava ligada ao excesso de energia sexual acumulada, de caráter meramente somático. Assim denominou o adoecimento psíquico por esta via de “neurose de angústia”. Para o autor angústia era fruto do recalque.

Foi a partir da conceituação do Complexo de Édipo e da instauração da segunda tópica que surgiu a nova elaboração da sua segunda teoria da angústia. Freud (2014), em “*Inibição, Sintoma e angústia*”, afirmou que a angústia é sentida em decorrência de iminente situação de perigo ou mediante evento traumático. Essas situações despertam no homem um *quantum* de energia de caráter acentuado de desprazer. Nesse sentido Freud destacou que o nascimento é a primeira experiência de angústia vivida pelo ser humano. Para ele “[...] a angústia revela-se produto



do desamparo psíquico do bebê”, em consequência da separação da mãe (Freud, 2014, p.80). O desamparo é inerente à nossa constituição psíquica. Portanto, cabe à singularidade de cada um achar uma forma de descarga para o afeto da angústia, que, enquanto estado afetivo, pode ser sentido em situações que reproduzem o desamparo vivido no início da constituição psíquica. Neste caso o desamparo eleva o nível de tensão interna que o aparelho psíquico não é capaz de atenuar, exigindo assim do sujeito uma descarga desse desprazer ou angústia.

Sendo assim, o adolescente além de vivenciar o desamparo característico da modernidade também revive nessa fase da vida o desamparo infantil, com todas as particularidades de sua trama familiar. Esse desamparo e angústia vivenciados pelo adolescente ganhará um espaço de escuta por meio do estudo de caso com o método de narrativas de vidas. Segundo Bertaux (2010), a narrativa de vida consiste nos relatos que o sujeito faz de sua história de vida á outra pessoa, ou seja, ao contar suas experiências o sujeito transforma sua produção discursiva em “narrativa”. De acordo com Souza “o cotidiano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas” (2006, p. 136). Desta forma o adolescente através da “contação” de sua história de vida poderá tentar reinventar a si próprio por meio de seus relatos.

Nosso objetivo é, através das narrativas orais e escritas, dar voz ao adolescente. A partir dos relatos, objetivamos compreender como a angústia é vivenciada pelo adolescente e como se dá sua manifestação. Ou seja, objetivamos investigar a psicodinâmica da angústia. Além disso, compreendermos que as narrativas são co-construídas na relação estabelecida entre pesquisadora e sujeito-narrador. Assim, concebemos as narrativas como produto autoral do adolescente que narra e que corrobora para a composição dos dados de pesquisa a seres interpretados.

Referências Bibliográficas

- BERMAN, Marshall. **Tudo que é Solido Desmancha no Ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BENJAMIN. Walter. Pobreza e Experiência. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo, SP: Editora Brasiliense. 7ª edição. 1994.
- BENJAMIN. Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo, SP: Editora Brasiliense. 3ª edição. 1987.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE PSICOLOGIA BRASIL. Descritores em Ciências da Saúde. Disponível em: < <http://decs.bvs.br/>>. Acesso em 01 de maio de 2017.
- BIRMAN, Joel. **Mal-Estar na Atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira. 5ª edição. 2005.
- CALLIGARIS, Contardo. **Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2011.

FREUD, Sigmund. Inibição, Sintoma e Angústia. In: _____. **Obras Completas, vol. 17.** São Paulo, SP: Companhia das Letras. 1ª edição. 2014.

_____. O Futuro de Uma Ilusão. In: _____. **Obras Completas, vol. 17.** São Paulo, SP: Editora Companhia das Letras. 1ª edição. 2014.

_____. O Mal-Estar na Civilização. In: _____. **Obras Completas vol. 18.** São Paulo, SP: Editora Companhia das Letras. 2010.

_____. Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade. In: _____. **Obras Completas vol.6.** São Paulo, SP: Companhia das Letras. 1ª edição. 2016.

LAZZARINI, Eliana R. **Emergência do Narcisismo na Cultura e na Clínica Psicanalítica Contemporânea:** novos rumos, reiteradas questões. 2006. 194 f. Tese (doutorado). Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Brasília, 2006.

LEITE, Sônia. **Angústia.** Psicanálise Passo a Passo 92. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MENEZES, Lucianne Sant'anna de. **Pânico:** efeito do desamparo na contemporaneidade. Um estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde.** Genebra. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; Abrahão, Maria H. M.B.(orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.



GT 6 PROCESSOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

JOGO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE ACERCA DOS PADRÕES DE INTERAÇÃO SOCIAL

Lara Juliana Felisberto - Aluna de Letras/UFG

ljfelisberto@gmail.com

Coautora: Alessandra Oliveira Machado Vieira – FE/ UFG

alessandra_vieira@ufg.br

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar análises acerca de recortes de uma pesquisa desenvolvida no contexto de aprendizagem, em uma escola da rede Municipal de Goiânia. Temos como base teórico-epistemológica uma abordagem que relaciona a psicologia histórico-cultural e a perspectiva sociocultural construtivista, com análises qualitativas visando os designers microgênicos. Nesse sentido, interessa-nos o processo todo, não apenas no produto final, buscando capturar a emergência de novidades dos fenômenos investigados. Foram realizados procedimentos metodológicos como entrevistas, observações, videograções e a construção de um jogo. Para este trabalho, apresentamos a análise de dois episódios videogravados e transcritos, com o objetivo de perceber as interações entre criança-criança; criança-professor e a mediação da professora no contexto de aplicação do jogo desenvolvido pelas pesquisadoras, contendo questões problema de adição, subtração e multiplicação. Os episódios ilustram a participação de duas crianças escolhidas pela professora, como sendo aquelas que tinham um melhor rendimento na matéria. Consideramos que o jogo apresentou diferentes tipos de interação, modificando o comportamento padrão da sala de aula, no qual as crianças apenas resolviam questões de aritmética, possibilitando mudança no comportamento das mesmas diante da aprendizagem. As crianças passaram a interagir de forma colaborativa e cooperativa, menos individualista, como antes predominantemente visto em sala de aula. A pesquisa confirma achados de outros estudos, que revelam a centralidade da mediação pedagógica no processo de aprendizagem, sendo esta orientadora e canalizadora de padrões de interação social entre as crianças.

Palavras chave: Mediação pedagógica. Padrões de interação. Aprendizagem.

Introdução

No presente trabalho, objetivamos apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida no contexto de sala de aula do ensino fundamental em uma escola do Município de Goiânia, com a finalidade de observar as relações entre pares, ou seja, a interação entre criança-criança e professora-criança, considerando também aspectos da mediação da professora no contexto de ensino aprendizagem matemática.

A matemática foi o contexto escolhido devido ao grande número de mitos envolvendo tal disciplina no decorrer da nossa formação, já que muitos pedagogos têm dificuldade no ensino da mesma. Baseamos em autores como Vigotski (2007), para explicar as questões de mediação do ensino. Para pensar em processo de aprendizagem, consideramos algumas questões postas por Fontana (1993), considerando que a aprendizagem se dá por meio de relações sociais. Tal autor



aponta para o fato de que o processo de ensino aprendizagem não é neutro, neste sentido, o ensino, por parte do professor, quanto a aprendizagem, por parte do aluno, são carregados de questões ideológicas e conceitos aprendidos e internalizados em experiências anteriores.

Para pensar acerca dos padrões de interação, como individualismo, competição e cooperação, recorremos a Palmieri e Branco (2014), que consideram a competição, assim como a cooperação, como práticas desenvolvidas a partir das influências do meio em que está inserida a criança. Assim, se as práticas de ensino e os métodos adotados têm natureza competitiva, as interações sociais escolares tenderão à padronização de comportamentos competitivos e individualistas entre os alunos.

Na análise optamos por um recorte do jogo “*Matemática divertida*”, criado pelas pesquisadoras pensando os conteúdos de adição, subtração e multiplicação desenvolvidos em sala pela professora. Neste trabalho apresentaremos um primeiro momento no qual a professora juntamente com dois alunos (Kaique e Alice) jogam. Temos o objetivo de apresentar os padrões de interação, considerando as noções apresentadas acima, pensando nas influências destas para a aprendizagem das crianças.

Metodologia

Fundamentamo-nos nas abordagens histórico-cultural (VIGOTSKI, 1984, 2008) e sociocultural construtivista (VALSINER, VAN DER VEER, 2000), utilizando a metodologia de análise qualitativa com base em diferentes autores (DENZIN; LINCOLN, 2006; GASKELL; BAUER, 2010; GONZÁLEZ REY, 2005; LUDKE; ANDRÉ, 1986), sendo compreendida como um processo investigativo a partir da indissociação entre a fundamentação teórica do estudo, os métodos de construção, análise dos dados e a ação efetiva do pesquisador, com sua criatividade e habilidade na produção dos conhecimentos. De acordo com Severino (2007), a metodologia qualitativa objetiva um estudo não estático dos dados por se distanciar da postura positivista e instrumental, de modo que possibilita o entendimento do tema estudado, uma vez que busca entender também os significados das investigações.

A análise de dados tem como base os designs microgenéticos das interações sociais, sendo que tal metodologia se opõe à ação de capturar unicamente o “produto” e exige dos pesquisadores uma observação voltada para os “processos” de aprendizagem e desenvolvimento (LAVELLI; PANTOJA; HSU; MESSINGER; FOGEL, 2005). Esta abordagem teórico-metodológica refere-se a uma forma de interpretação de dados que requer a atenção aos detalhes e



ao recorte de episódios, identificando novidades e retratando a intersubjetividade dos sujeitos (relação professor-aluno; aluno-aluno) em processo, considerando a relação entre suas narrativas, interações e práticas sociais no processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma da primeira fase do Ensino Fundamental, mais especificadamente, na segunda série (primeiro ano) em uma escola pública, no município de Goiânia/GO. A turma tinha em média trinta crianças e uma professora. O critério de escolha da professora foi o aceite de um profissional para a participação da pesquisa. Primeiramente, tínhamos o objetivo de observar apenas as aulas de matemática, porém como na primeira fase o professor pedagogo ministra todas as disciplinas, pudemos então acompanhar o desenvolvimento das demais aulas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, fizemos uma imersão etnográfica, cujo objetivo foi conhecer e familiarizarmos com a turma, observando as metodologias de ensino e os padrões de interação entre os sujeitos. Nestes momentos fizemos registros em diário de campo.

Posteriormente, realizamos uma primeira entrevista com a professora, para conhecê-la melhor e entender suas concepções acerca de temas como: formação pedagógica, ensino, educação, educação matemática, sua história escolar de aprendizagem em matemática, entre outros assuntos, considerando que suas experiências e visões sobre o mundo e sobre a escola, diz muito sobre o seu modo de ensino. Com a autorização da professora, começamos a filmar suas aulas, visando principalmente perceber as interações entre pares, além da mediação e interação da professora para com a turma.

No decorrer da pesquisa, a professora propôs que fizéssemos um trabalho em conjunto, tendo em vista o desenvolvimento dos conceitos básicos matemáticos como adição, subtração, multiplicação, já que a divisão ainda não havia sido trabalhada com as crianças. Construímos um jogo denominado *Matemática Divertida*, que será melhor especificado em seguida.

Primeiramente, o jogo foi desenvolvido com duas crianças e a professora, no intuito de testá-lo e fazer modificações necessárias. Posteriormente, realizamos com a turma toda, dividindo as crianças em pequenos grupos permitindo a interação e mediação da professora.

Após as filmagens, já em um momento de finalização das observações, realizamos uma entrevista episódica com a professora. Nesta, selecionamos episódios das filmagens de sala de aula e apresentamos para que a mesma pudesse se ver enquanto sujeito que ensina, percebendo também as interações e relações estabelecidas pelas crianças e entre ela e as crianças. Neste momento, a



professora emitia opiniões sobre as imagens, refletindo inclusive sobre a sua postura em sala de aula e seu método de ensino.

Jogo como elemento de aprendizagem: construção e análise

Para a atividade diferenciada, optamos pela construção de um jogo de tabuleiro, contendo as três principais operações matemáticas já trabalhadas pela professora com a turma. Resolvemos então desenvolver um jogo em que as crianças pudessem interagir entre si, pensando em aspectos muito além da competição, mas na colaboração, na cooperação, e conseqüentemente, na aprendizagem, visto que constatamos durante as observações, a manutenção e o incentivo da professora em um padrão individualista de interação entre as crianças, em que cada uma realizasse sempre sua atividade em silêncio e sozinha.

O primeiro passo foi estudar um pouco sobre o tema jogos, para construir algo que tenha relação com as vivências e experiências das crianças. Embasamo-nos em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997), que considera o jogo como uma estratégia importante no ensino de matemática, para além disso, este documento considera também que por meio do jogo, as crianças desenvolvem a criatividade, o pensamento lógico, além de desenvolver a linguagem, aprendem também a conviver com regras, sem contar na interação com outras crianças. O jogo funciona ainda como um instrumento de desenvolvimento social e subjetivo, com o estabelecimento de interações, podendo ser orientadas pelos mais experientes, nesse caso, a professora, para certas direções e não outras, como por exemplo, da competitividade, colaboração, cooperação ou individualismo (BRANCO, 2003; TRIANDS, 1991).

Consideramos também os escritos de Moura (1997) e Kishimoto (1994), que apresentam os jogos como um elemento, que se contextualizado com as vivências dos alunos, funciona como algo cultural, ou seja, uma ação lúdica, na qual as crianças precisam aprender a conviver com as regras. Já nas questões pedagógicas de mediação do conteúdo, consideramos os conceitos de Vigotski (2007) sobre Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, no qual a primeira refere-se ao que a criança consegue fazer sozinha, e a segunda, ao que a criança consegue realizar com ajuda de outra mais experiente, e que futuramente fará sozinha. Este sujeito mais experiente pode ser tanto a professora, quanto outra criança, que por meio da afetividade construída, poderá explicar de uma forma que o outro entenda.

O jogo desenvolvido por nós, *Matemática Divertida*, consistiu em um jogo de tabuleiro, cuja intenção era que cada criança após jogar o dado que demarcaria qual casa iria andar, escolhia



uma carta na qual o seu oponente faria a leitura de um problema matemático, e essa criança resolveria a questão apresentada, e caso a questão estivesse correta, seria possível andar as casas apresentadas nos dados. As crianças podiam utilizar o caderno para realizar os cálculos caso fosse necessário. Além disso, construímos também questões abertas, nestas a criança que estava lendo a pergunta poderia elaborar o valor dos cálculos. Pensamos em questões assim, visando considerar a participação das crianças também na construção no jogo, além de ser uma forma com que a professora pudesse mediar, já que não se sabia a complexidade do número que cada criança escolheria.

Neste contexto, a professora teve a função de mediar a atividade, fazendo a leitura das regras do jogo, explicando como funcionava, além de ajudar caso aparecessem dúvidas no decorrer da atividade. Considerando as funções da professora na atividade, deixamos o jogo com ela uma semana antes, para que a mesma pudesse pensar em uma melhor forma de mediar os elementos, já que está conhecia a turma. Não foi o que aconteceu, pois sua rotina de trabalho em duas escolas não permitiu que ela pudesse pensar no jogo. No dia da execução, a mesma teve um pouco de dificuldade para entender as regras e explicar.

Antes de desenvolver o jogo com a turma toda, fizemos um dia de teste, com a professora e dois alunos escolhidos por ela, cujo critério de escolha dela foi o bom desenvolvimento destes alunos nas atividades em sala de aula. E posteriormente, essas duas crianças também ajudaram um pouco no jogo com a turma toda, sendo solicitados pela professora por já conhecerem a trajetória do jogo. Neste sentido, tivemos uma mudança de comportamento nos padrões de organização da sala de aula, já que eram mantidos padrões individualistas, nos quais cada criança fazia sua atividade sozinha sem poder ajudar o outro.

Seguem dois episódios selecionados a partir da sessão de jogo desenvolvida entre a professora e dois alunos. Os nomes dos participantes são fictícios.

EPISÓDIO 1: Tempo 1 min.

Kaique tirou o número maior no dado. Consequentemente, Alice começa a leitura pausadamente da questão, com o intuito de que seu oponente entenda o que se pretende no enunciado. Enquanto isso, Kaique olha atentamente para a colega e anota no seu caderno os números para começar a pensar e responder.

Alice faz a leitura: *Paulo e Luciana foram à floricultura e compraram 13 rosas cada. Quantas rosas eles compraram ao total?*

Alice olha para Kaique e percebe que ele não está entendendo qual o cálculo se deve fazer. Uma hipótese para que isso tenha ocorrido seria pelo fato de a professora em suas aulas quase nunca utilizar enunciados de problemas, pois as



atividades matemáticas eram quase sempre contas armadas, nas quais as crianças precisavam apenas resolver e colocar os resultados. Neste sentido, quando surge um problema no qual precisa-se de interpretação de texto, as crianças sentiam dificuldade de elaborar para depois responder.

Alice simplifica então a questão: *É treze mais treze*. Olha para Kaique para ver se ele entendeu e o mesmo continua pensando sem dar muita atenção, tentando responder sozinho.

Professora dá um sorriso discreto, olha para Alice e diz: *Você só lê, só lê, não pode ajudar ele a resolver não. Lê de novo*.

Percebemos neste momento que o jogo, embora de natureza competitiva, cujo um participante é oponente do outro, Alice anunciou a operação que devia ser realizada, ou seja, internalizou o sentido de que o que valia seria responder as questões certas. Temos uma tentativa de interação cooperativa entre Alice e Kaique, porém a professora, com uma compreensão de que o jogo seria apenas competitivo, não permite tal interação repreendendo Alice, que lê novamente o enunciado do problema.

Alice lê novamente: *Paulo e Luciana foram à floricultura e compraram 13 rosas cada. Quantas rosas eles compraram ao total?*

Kaique olhando para o caderno, anotando os números e tentando resolver a questão: *Ah...*

Kaique após a nova leitura de Alice conseguiu associar sua explicação anterior com o que o enunciado do problema pedia, mas com uma expressão de dúvida ainda pergunta olhando para a professora: *26?*

Professora olhando para ele, saudosa com sua resposta diz: *26, muito bem! Acertou!*

Embora a professora impeça ajuda entre as crianças, elogia Kaique o incentivando para as próximas rodadas, o que se torna bastante importante, visto que não é uma atitude recorrente dela.

EPISÓDIO 2: Tempo 1 min e 18 seg.

Kaique começa a leitura da questão. Ele se esquece que precisa inserir um número qualquer no espaço vago: *Já comi (número) bombons da caixa que eu ganhei no meu aniversário e ainda restam 40. Quantos bombons haviam na caixa?* A leitura dele não é clara, deste modo, dificulta um pouco o entendimento do problema.

A professora percebendo que não ficou claro nem para ela, muito menos para Alice, diz: *Lê de novo*.

Kaique ainda pausadamente começa a ler novamente.

Professora interfere, pacientemente: *Ah, não tem o espacinho pra você por a quantidade não?* Olhando para Kaique e tentando ver a carta em sua mão.

Kaique pensando em qual número colocar, diz: *Sim*.

Professora sugere para Kaique: *Coloca a quantidade aí, você que vai inventar a quantidade*.



Kaique com o lápis na mão fica pensando em qual valor colocar. Ele anota o valor e volta a ler a questão: *Já comi 10 bombons que ganhei da minha caixa de aniversário, restam ainda 40 bombons. Quantos haviam na caixa?* Impaciente, pela terceira leitura seguida, desta vez, Kaique lê bem rápido.

Professora ainda achando confuso, diz: *Então qual é a pergunta? Quantos bombons havia na...*

Kaique complementa a pergunta e balança a cabeça concordando: *Caixa.*

Professora: *Na caixa.*

Professora olha para Alice esperando a resposta da mesma.

Alice olha para o papel na sua mesa, porém dá para perceber que ela não anotou nada, e com um sorriso como se quisesse dizer que este problema era muito fácil, diz: *Trinta.*

Professora com cara de espanto diz: *Olha só. Lê de novo, Kaique.*

Kaique olhando para Alice começa a ler, pausadamente: *Já comi 10 bombons da caixa que eu ganhei no meu aniversário, e ainda restam 40. Quantos bombons haviam na caixa?*

Alice, mais que depressa tentando explicar o seu raciocínio para tal resposta, questionando depois a professora: *40 menos 10 tia, dá trinta.*

Professora: *É mais...*

Cara de espanto das duas crianças.

Professora anotando no papel: *Olha aqui, presta atenção. Comeu 10, olha só, comeu 10, ainda tem 40. Quantos que tinha na caixa? Neste momento ela monta a conta no papel e mostra para as duas crianças.*

Alice olha no papel e a professora diz: *Agora não vale mais, a tia já tá ajudando. Quanto que é (escrevendo no papel)? Ó, eu tenho que somar, zero mais zero?*

Alice acompanhando o que está sendo escrito no papel, responde: *Zero.*

Professora apontando com o lápis a anotação no caderno: *e 1 mais 4?*

Alice, ainda pensativa: *5.*

Professora: *Tá vendo? Ele tá somando, não é pra diminuir, porque ele fez comer e queria saber quanto que tinha, agora vai ficar...*

A expressão de dúvida das duas crianças não deixa explícito se ficou compreendido ou não o raciocínio, já que quase sempre podemos dizer que “comeu”, como alguém que perdeu. Mais uma vez fica evidente que quando as crianças resolvem apenas atividade de resolver contas já armadas, não existe preocupação com a interpretação de texto. Neste sentido, se o problema fosse apresentado apenas em forma de conta, seria mais fácil para as crianças.



As explicações da professora diante do problema posto são bastante breves, além disso, ela não retoma o problema para resolver, nem pede a intervenção do outro aluno, que apenas observa como se simplesmente ainda não fosse sua vez de jogar.

Temos a participação dos aspectos cognitivos, relacionais e psicológicos relacionados no processo de aprendizagem do conteúdo matemático, refletidos pela apreensão do conteúdo de forma dedutiva, tendo a mediação da professora uma característica mais diretiva no processo, orientada à realização da tarefa, sem estimular trocas entre os alunos ou incentivo à reflexões sobre as possibilidades de cálculos e respostas. Também, pelos momentos contraditórios de entusiasmo e motivação das crianças para resolução dos problemas, com o predomínio de manifestação de insegurança e dependência das instruções da educadora, como quando Kaique dá a resposta, mas solicita a confirmação da professora.

No episódio um, podemos perceber a tentativa de cooperação das duas crianças. Os olhares um para o outro, a leitura pausada para o oponente meta comunicavam o objetivo comum em acertar a operação matemática para alcançar o resultado correto. Embora quase sempre jogos de tabuleiro visem a competição, percebemos que o objetivo das duas crianças eram apenas acertar as questões. Mesmo a professora tentando impedir a interação entre as crianças visando promover o sentido do jogo competitivo e individual, como em grande parte das suas aulas, as crianças se comunicaram de forma colaborativa.

Mas, também foi evidenciado o padrão individualista, como no segundo episódio, no momento em que a professora media uma questão para Alice e Kaique não mantem sua atenção na explicação, entendendo que deve participar apenas quando for sua vez de jogar. A professora ao explicar o conteúdo, não retoma a questão, o que dificulta a associação das ideias pelas crianças.

Considerações Finais

Consideramos que o jogo, enquanto método de ensino, pode ajudar o professor a desenvolver conceitos matemáticos com os alunos, além disso, a criança desenvolve o pensamento lógico, conteúdos extra matemáticos, como linguagem. Porém, é preciso lembrar que a criança não é um sujeito neutro. Sendo assim, precisamos considerar no processo de ensino aprendizagem, suas vivências e experiências fora do contexto de sala de aula, ampliando tais conhecimentos para o científico.



Os resultados alcançados ao longo da pesquisa nos permitem, por exemplo, apontar indicadores da qualidade da mediação pedagógica e dos padrões interativos estabelecidos entre os próprios alunos e entre eles e a professora, em instantes de resolução de atividades matemáticas.

O jogo foi uma estratégia bem diferente da utilizada no cotidiano da professora em sala de aula. Como já colocado, as atividades elaboradas resumiam-se em questões apenas de aritmética e efetue, ou seja, as crianças tinham apenas que pensar matematicamente. Ao trazermos questões problemas no contexto de jogo, notou-se uma dificuldade no nível de entendimento da linguagem, não propriamente no cálculo, isto é, se tivéssemos entregado apenas as contas já armadas, as crianças não teriam problema nenhum em resolver. As atividades eram, portanto, comumente pensadas descoladas do contexto histórico-cultural e das vivências práticas dos alunos.

Percebemos ainda uma preocupação da professora, com a alfabetização de língua portuguesa das crianças. Quando a criança tem o domínio da linguagem (leitura e escrita), os conceitos matemáticos são melhores trabalhados, porém a professora se esquece que é possível trabalhar linguagem nos conteúdos matemáticos com a criação de questões problemas, por exemplo. Essa questão fica explícita nos momentos em que as crianças fazem leituras erradas, ou simplesmente não conseguem compreender porque a palavra “comeu” em um contexto diferente pode significar outra coisa, mudando a situação problema.

Além disso, esquece-se também de uma noção posta nos PCN's (1997) tratando da alfabetização em diversos contextos, por exemplo a alfabetização matemática, alfabetização científica, entre outras.

Devemos considerar também que o contexto social em que essa professora, tendo que trabalhar três períodos diários, recebendo pouco, com uma turma de mais ou menos trinta e dois alunos, sendo que alguns ainda não alfabetizados, dificultou um pouco a motivação da professora para desenvolver um trabalho diferenciado. Considerando sempre a fala dela que diz “faço o que posso para ensinar”. Vale ressaltar que sua prática pedagógica com o ensino de matemática não condiz com o ensino de língua portuguesa, por exemplo, visto que nesse último observou-se um excelente trabalho, estando toda a sua turma alfabetizada ao final do ano letivo.

Compreendendo o conceito de canalização cultural, discutido por Valsiner e seguidores, podemos supor que a prática da professora influencia e conduz os alunos a conceberem e avaliarem a sua aprendizagem apenas a partir de seus acertos, sendo fiéis aos modelos dispostos por ela. Além disso, o caráter não lúdico e não investigativo das estratégias de ensino da matemática pode

reproduzir no imaginário coletivo da sala de aula, a representação e manutenção sobre o corpo de conhecimento matemático como algo difícil e muito distante de sua realidade, mesmo diante do fato de sabermos que a criança tem contato e interação com a matemática desde o seu nascimento.

Estudos nessa direção sugerem a necessidade de se pensar numa organização do ensino que permita o planejamento de atividades individuais, mas que também possibilite atividades cooperativas e colaborativas entre as crianças, criando diversos espaços de trocas e resolução de problemas. Para isso, a participação em pesquisas tendo um caráter de intervenção psicopedagógica continua pertinente e tem papel fundamental ao contexto da formação inicial e continuada em educação matemática, assim como no desenvolvimento do contexto escolar.

O estudo confirma o cuidado necessário no tocante à formação de professores e legitima a importância de mais pesquisas sobre mediação pedagógica e produção de significados no ensino de matemática, a partir de metodologias qualitativas.

Referências bibliográficas

- BRANCO, A. U. Social development in cultural contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. In: Valsiner; K. J. Connolly (Org.), *Handbook of development psychology*. London: Sage, 2003, p. 238-256.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*/ Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. *Mediação Pedagógica na Sala de Aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- LAVELLI, M.; PANTOJA, A. P. F.; HSU, H. C.; MESSINGER, D.; FOGEL, A. Using Microgenetic Designs to Study Change Processes. In: D. M. TETI (Ed.), *Handbook of Research Methods in Developmental Science*. Oxford: Blackwell Publishers, 2005, p. 40-65.
- MOURA, Manuel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PALMIERI, M. W. A., BRANCO, A. U. *Cooperação, Competição e Individualismo em uma Perspectiva sócio-cultural Construtivista*. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 2, 2004, p. 189-198.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. - 23. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIANDS, H. C. Cross-cultural differences in assertiveness/competition VS group loyalty/cooperation. In: R. HINDE; J. GROEBEL (Orgs), *Cooperation and prosocial behavior*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991, p.78-88.
- VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. *The social mind: Construction of the idea*. New York: Cambridge University Press, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2º. ed. – São Paulo: Editora WMP Martins Fontes, 2009.



GT 06: PROCESSOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

UMA INVESTIGAÇÃO DA SEXUALIDADE FEMININA NA VELHICE À LUZ DA PSICANÁLISE¹²⁴

Raynara Alves da Silva Marcelino - UFG¹²⁵

raynaraalvesmarcelino@gmail.com

Priscilla Melo Ribeiro de Lima – FE/UFG¹²⁶

primlima@gmail.com

Resumo

O presente trabalho se constitui como uma pesquisa de mestrado em processo de efetivação. Tem como objetivo investigar, pela ótica da Psicanálise, como o sujeito mulher vivencia a sexualidade na velhice. A velhice é um objeto de estudo relativamente novo, o que consequentemente resulta em escassa produção sobre o tema. Apesar dos avanços ocorridos nas ciências, as pesquisas referentes a velhice se dedicam em sua maioria aos aspectos biológicos e fisiológicos do processo de envelhecimento, deixando os aspectos subjetivos relegados. Assim esse estudo busca pesquisar sobre a velhice e seus aspectos subjetivos no que tange a experiência da mulher com sua sexualidade. Observamos que a velhice nos recoloca em inúmeros conflitos que envolvem a imagem corporal e o conceito de si, trazida pelas perdas gradativas do funcionamento corporal, no campo social e cultural e, no campo subjetivo. A partir disso, analisaremos como a imagem do corpo que é parte intrínseca de nossa subjetividade, constitui e é constituída pela trajetória e experiências de vida. O que reflete incisivamente no modo como vivenciamos e encaramos as conjunturas sociais e psíquicas consequências desse lugar social que ocupa o velho em nossa sociedade. Discutiremos como essa imagem confrontada na velhice parece produzir um luto ainda maior na subjetividade feminina. Isso ocorre porque os ideais de juventude são mais opressores no que tange à imagem da mulher. Imagem, essa, que é edificada socialmente em torno do belo, do jovem e, que consequentemente incide no modo como a velhice e a sexualidade feminina é vivenciada.

Palavras-chave: sexualidade, feminino, velhice, psicanálise

Introdução

A velhice como objeto de estudo é algo relativamente recente. Apenas no século XX, a ciência passou a se preocupar em fazer um estudo sistematizado dos fatores de desenvolvimento característicos da velhice, com ênfase nas implicações fisiológicas do envelhecimento. Somente na segunda metade do século, surgiram pesquisas que objetivavam refletir sobre a velhice e suas peculiaridades em toda sua complexidade. Essas teorias do desenvolvimento propunham uma concepção de continuidade no desenvolvimento que incluíam a velhice. Goldenberg (2014) e Lima

¹²⁴ Esse trabalho é parte integrante da pesquisa em andamento no Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás.

¹²⁵ Psicóloga. Mestranda no Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás.

¹²⁶ Doutorado em Psicologia clínica e cultura pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás.



(2013) destacam as pesquisas de Baltes (1987, 1997), Baltes e Baltes (1990), Erikson (1982/1998) e Erikson, Erikson e Kivnick (1986).

Segundo Netto (2016), apesar das pesquisas científicas serem mais recentes, as preocupações com o processo de envelhecimento estão presentes desde o início da civilização. Essas inquietações estavam relacionadas com as visíveis transformações no corpo e suas consequências mais pragmáticas. Temas, esses, também presentes nas pesquisas atuais acerca da velhice. Desse modo, “poucos problemas têm merecido tanta atenção e preocupação do homem como o envelhecimento e a incapacidade funcional associada a esse processo” (NETTO, 2016, p.2).

No Brasil, uma maior preocupação com essa fase do desenvolvimento, segundo Rocha (2004), data dos anos 1930, visto a emergência progressiva da velhice como problema social. Além disso, esta etapa também começou a ocupar espaço no interior de algumas áreas do conhecimento, como a Sociologia e Psicologia. O massivo aumento da população de idosos exerceu, conseqüentemente, o desenvolvimento desse campo de pesquisa, com um crescimento significativo nos estudos sobre a velhice. A partir da década de 1980, o processo de transição demográfica se intensificou com aumento da população idosa. Isso provocou uma alteração na pirâmide etária brasileira, na qual, até esse momento, havia uma constância na estrutura populacional em que as camadas mais jovens eram maioria. O início de inversão da pirâmide etária é consequência da queda dos índices de natalidade e de mortalidade (ROCHA, 2004).

Com essa mudança demográfica nas últimas décadas, vemos emergir grandes esforços para modificação das representações sociais e dos modos como o sujeito velho é compreendido e tratado em sociedade. Os esforços para modificar as representações da velhice surgiram a partir da necessidade de reconhecimento social do sujeito velho, e de uma tentativa de romper com uma concepção de tempo que permeia uma compreensão dos sujeitos a partir da durabilidade dos objetos.

Outro ponto importante a ser levantado diz respeito aos exíguos estudos na área da Psicologia, principalmente em uma compreensão da velhice como um processo social e psicológico, não apenas a partir de um demarcador biológico. O crescente envelhecimento da população demanda um olhar mais profundo para essa etapa de modo a compreendê-la em sua totalidade social e histórica, considerando sua complexidade e suas contradições. Nacionalmente, com os atuais debates sobre o tema e a contraditória reforma da Previdência em pauta desde meados de 2016, faz com que seja necessário aprofundar no debate acerca da relevância desse tema.



No que tange a especificidade da população brasileira e seu envelhecimento, as pessoas como mais de 60 anos de idade, em 2011, somavam 23,5 milhões de pessoas. Esse crescimento está intrinsecamente ligado à melhoria das condições de vida conquistadas por meio de políticas públicas e leis voltadas para um envelhecimento com mais qualidade e, em uma tentativa de incluir essas pessoas socialmente e torna-la menos desigual. Rocha (2004, p. 21) afirma que “a velocidade com que o processo de envelhecimento populacional brasileiro vinha ocorrendo trouxe preocupações financeiras para atender às demandas dessa população, sobretudo pelo seu impacto sobre as contas públicas de suporte à longevidade”.

No Brasil, as tentativas de melhorias para essa população no âmbito das políticas públicas, pode ser constatado, por exemplo, pela Política Nacional do Idoso de 1994, a criação do Estatuto do Idoso 2003, e o Programa Bolsa Família que, a partir de 2004, atende 8 em cada 10 idosos (BRASIL, 2011). Assim,

Não somente os seres humanos vivem mais tempo, mas também as condições de saúde e o potencial de integração social são prolongados. Entretanto, os estereótipos ligados à degradação biológica, a qual serviu durante séculos para caracterizar o processo do envelhecimento, continuam a impregnar o imaginário cultural (VASCONCELOS et al, 2004, p.414).

No que se refere a sexualidade, essa afirmação ainda é mais evidente. Tanto pela negligência de pesquisas nas áreas, tanto pela forma como é tratada por profissionais da saúde. Isso se deve por uma aparente inibição, no que se refere aos temas ligados à sexualidade. Tanto por parte de um grande contingente da população, quanto pelos profissionais e pesquisadores da velhice. Geralmente, compreende-se a sexualidade como naturalmente pertencente a um grupo específico de pessoas – heterossexuais, jovens, magros e concebidos dentro de um enlace matrimonial –, concepções, essas, enraizadas no preconceito e representações sociais negativas.

Além da crença errônea de uma sexualidade em declínio consequência da menopausa feminina e de uma possível disfunção erétil masculina, a atividade sexual perderia consequentemente sua função: a de reprodução. Esta representação de uma sexualidade voltada para a reprodução ancora até hoje alguns tabus que rodeiam esse tema. Swain (2003) destaca que “esse imaginário relativo à menopausa ainda está, fortemente, por ser desconstruído, sendo revigorado pela indústria farmacêutica e cosmética, que aufere imensos benefícios para o trato de seus sinais e sintomas com a venda de produtos antimenopausa, antivelhice, antirrugas, anticelulite – produtos viva-a-juventude!” (apud FERNANDES; GARCIA, 2010, p. 884).



A velhice, nesse contexto, se tornou um demarcador social, especialmente discriminatório, para as mulheres. Uma marcação de suas rugas, de seus cabelos brancos, do corpo flácido, de sua improdutividade, do seu não lugar como ser desejante na sociedade. Além disso, Menezes (2012) destaca que

As mulheres são mais oneradas física, psicológica e socialmente porque cabe a elas o jugo de cuidar do cônjuge, dos pais, de outros parentes velhos e até de filhos e netos, funções estas consideradas de menor poder social. No entanto, nenhuma sociedade sobreviveria sem essas funções e, contraditoriamente, não são reconhecidas como trabalho (p. 41).

Como afirma Beauvoir (1990), “biologicamente, os homens levam as maiores desvantagens; socialmente, a condição de objeto erótico desfavorece as mulheres” (p. 394). Dessa forma, percebemos que a velhice afeta de modo diferente homens e mulheres, questão também ressaltada por Motta (2002) e Negreiros (2004) conforme citados por Fernandes e Garcia (2010). Como sujeitos que viveram processos socializadores muito diversos desde o nascimento, e por mais que tenham, no processo de envelhecimento, experiências que sejam ou aparentem ser comuns à condição etária, a condição de gênero enseja experiências, papéis e representações distintas. Para a mulher, a velhice ainda lhe é mais cara, pois sua sexualidade ainda é recusada exacerbadamente, tendo em vista que a atividade sexual no homem idoso é socialmente mais aceitável.

Desse modo a emergência do nosso tema de pesquisa – velhice da mulher – se deu pelas particularidades e as diversas possibilidades de papéis sociais conferidos a ela em nossa cultura. Percebemos uma subjetividade demasiadamente construída no e pelo corpo. Além disso, pesquisas e dados demográficos demonstram como a velhice tem sido um processo marcadamente feminino, visto que, à medida que a idade aumenta, as mulheres são mais numerosas na população geral (FERNANDES; GARCIA, 2010).

A velhice como categoria

Compreendemos que a velhice se constitui como um processo multifacetado, complexo, situado no tempo e no espaço, além de historicamente instituído. Visivelmente marcado pelas transformações no corpo, ela é concebida dentro de demarcadores culturais, além dos aspectos psicológicos, sociais e políticos. Sendo assim, as mudanças econômicas e a classe social do sujeito marcam definitivamente as configurações do processo de envelhecer (GOLDMAN, 2004). A velhice é, portanto, compreendida aqui como um constructo social constituído por meio de determinados parâmetros sociais, políticos, econômicos e psicológicos que se altera de acordo com cada cultura e época histórica (VASCONCELOS et al, 2004).



A entrada na velhice demarca não apenas um momento específico do desenvolvimento humano, mas um contingente de mudanças em todas as áreas da vida, do âmbito subjetivo e particular ao mais universal. Compreendemos, assim, um sujeito marcado por constantes reelaborações e a necessária construção de novos sentidos identitários, posto as constantes perdas no corpo, das relações, do mercado de trabalho e a constatação de uma provável aproximação do fim da vida. Ademais todos os preconceitos, discriminações e opressões sofridas pelos sujeitos velhos frente a uma idealização massiva da juventude como um “estilo” certo de vida, podem desencadear sofrimentos psíquicos e sociais. Oliveira (2013) ressalta que:

Os preconceitos acerca da velhice elucidam as faces da discriminação e da opressão que muitos idosos sofrem, por serem considerados sujeitos improdutivos e sem capacidade de aprender. Nesse sentido, o idoso fica caracterizado como um peso para a sociedade, a qual, muitas vezes, oprime-o, considerando que seus conhecimentos são ultrapassados e suas experiências não têm significado. Por vezes o idoso é visto como incapaz de estabelecer suas aspirações, cabendo-lhe somente o que lhe é imposto ou referido (p.80).

A velhice é um constante reaver da imagem do corpo, da imagem de si. Assim como nas demais fases da vida, é tributária dos processos de identificação constituídas a partir do outro e mediadas pelos ideais da cultura. Edificamos uma construção imaginária do corpo que fundamenta o processo contínuo das identificações ao longo de nossa vida (FREUD, 1914/2004). Essas identificações são confrontadas pelas transformações provocadas pelo tempo. Na velhice, somos afrontados com uma imagem marcada pelo tempo que produz um sentimento de familiar estranheza, de um não reconhecimento de sua própria imagem.

Um tempo que não chegou inconscientemente, mas que o Outro – lugar da palavra que nos determina, da cultura ao discurso familiar – insiste em nos reafirmar, pela invisibilidade de nossos corpos, dada como consequência da perda de atração do olhar do outro. O sujeito, pensado a partir da Psicanálise, não envelhece, considerando esse como o sujeito do inconsciente. No inconsciente não existe a dimensão de temporalidade, os processos inconscientes são atemporais, e não estruturados no tempo cronológico. Do mesmo modo, a morte não tem representação inconsciente. Freud afirma que “no inconsciente cada um de nós está convencido de sua própria imortalidade” (1915/1996, p. 299).

Porém, Mucida (2006) ressalta que, “se o sujeito do inconsciente não envelhece, há algo que não cessa de se escrever para cada sujeito, trazendo efeitos sobre o que não se modifica” (p. 26). Podemos sublinhar que o que continua a se inscrever é o olhar do Outro, marcado de preconceito e estereótipos. Esse seria o real em cena na velhice e os efeitos da cultura sobre esse processo. Messy afirma que “o sujeito vê seu envelhecimento, diríamos sua velhice, pelo olhar do outro ou se



ele se vê velho pela imagem que o Outro lhe devolve. Não existe para o sujeito algo palpável sinalizando sua velhice, pois o velho é o Outro” (1999, p. 27). Podemos pensar que “somos sempre o velho de alguém” (p. 14), mas não para nós mesmos.

Narrativas de si e velhice

A presente investigação é parte integrante do projeto de pesquisa em desenvolvimento no curso de mestrado em Psicologia. Nossa pesquisa é de cunho qualitativo e, assim sendo, abrange, como objeto de investigação, acontecimentos da vida real, e por isso se constitui um “campo multifacetado de investigação, marcado por diferentes orientações e metodologias” (YIN, 2016, p.3). Assim, a fim de construir uma investigação que captasse essa multiplicidade e diversidade de saberes e experiências acerca da sexualidade da mulher na velhice, utilizaremos a narrativa de vida como método de coleta de dados. Esse é um método de coleta de dados que pode ser situado entre as diversas modalidades de pesquisa autobiográfica. Segundo Abrahão (2006), “a narrativa autobiográfica contém a totalidade de uma experiência de vida que é comunicada ao investigador, não sem que, no justo momento da narração, se ressignifique o(os) acontecimento(s) narrado(s)” (p.150).

Para análise das narrativas de vida, Bertaux (2010), propõe uma análise compreensiva que objetiva explicitar as informações e significações pertinentes contidas nas narrativas. Dessa forma, como cada leitura “revela” novos conteúdos semânticos. Segundo o autor, “esse fenômeno figura no centro do método hermenêutico. Nessa tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma certa generalização analítica. Dessa forma, as biografias ou narrativas biográficas são como “grafias de uma realidade histórica e sociológica mais vasta. Elas interessam como retratos de um processo individual vivido de forma muito concreta por cada um, mas também como tradução de mecanismos humanos partilhados que ultrapassam os limites biográficos” (LECHENER, 2006, p. 172). Assim, ao mergulhar em si, o sujeito encontra elementos do social que, em combinação singular, o constituíram e ao ressignificá-los pode construir novos sentidos.

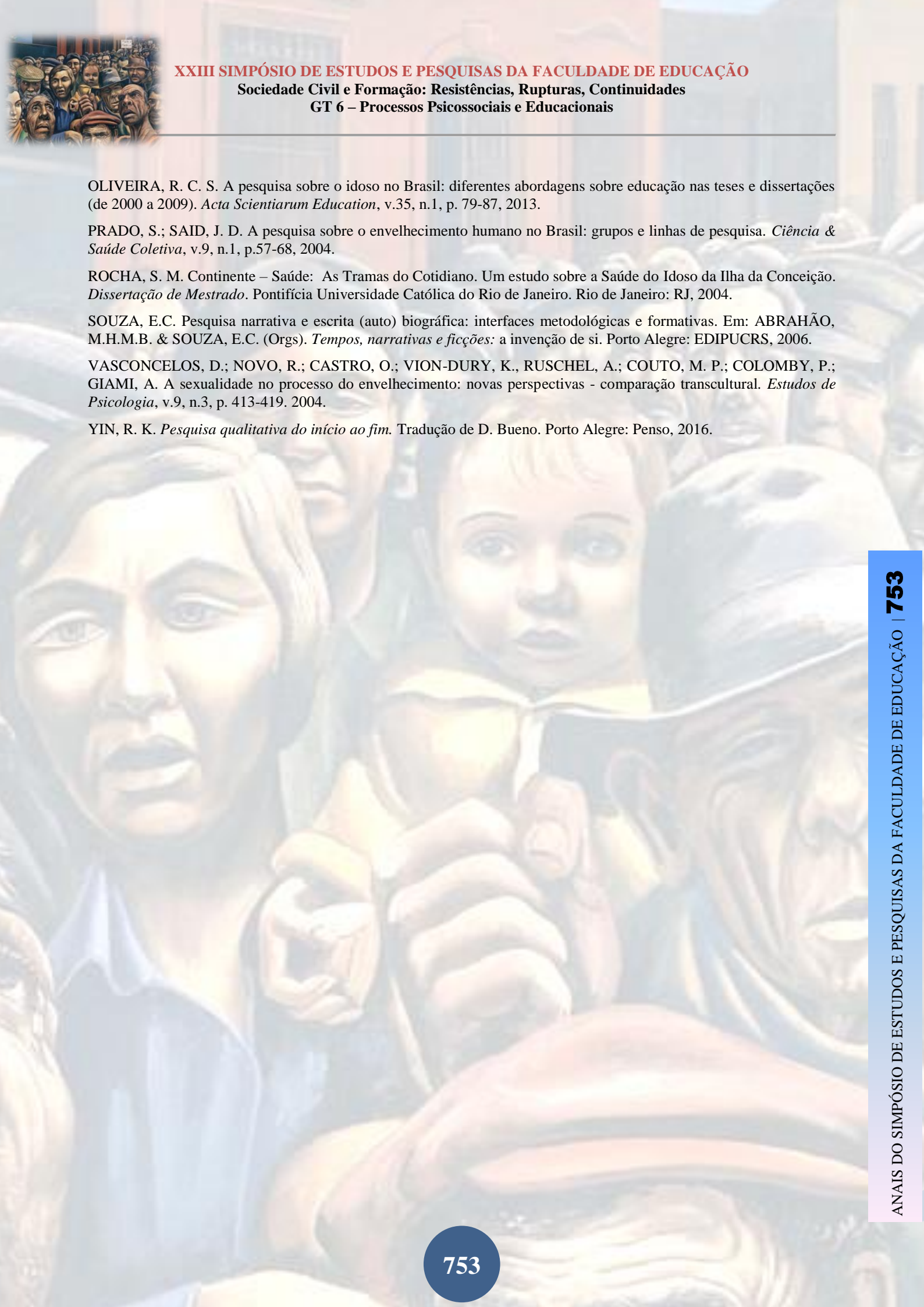
Para a coleta de dados serão realizadas entrevistas narrativas, a partir das propostas de Bertaux (2010), Flick (2009) e Jovchelovitch e Bauer (2003). A entrevista narrativa (EN), “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 93). Se inicia com a utilização de uma pergunta gerativa ou disparadora que se refere ao objeto do estudo e que tem por finalidade estimular a narrativa do entrevistado.



Além da entrevista narrativa, serão utilizadas entrevistas de grupos ou grupos focais como forma de amplificar as situações de narrativas. “Uma entrevista tipo grupo focal é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tópico específico” (PATTON, 2002 citado em FLICK, 2009, p. 181). As entrevistas narrativas serão realizadas, inicialmente, com cinco sujeitos em uma instituição pública de assistência ao idoso da cidade de Goiânia, com idades acima de 60 anos. Serão encontros individuais e em grupo, com duração média de 60 minutos. Após a coleta de dados, as entrevistas serão transcritas e analisadas afim de alcançar nossos objetivos de pesquisa.

Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, M.H.M.B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; SOUZA, E.C.(Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p.149-170.
- BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Z. Cavalcante & D. Lavallée. [Originalmente publicado em 2005]. São Paulo: Paulus. 2010.
- BRASIL. *Dados sobre o envelhecimento no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. 2011. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoaidosa/dadosestatisticos/DadosobreoenvelhecimentoNoBrasil.pdf>. Recuperado em 7 de maio de 2017.
- FERNANDES, M. G. M.; GARCIA, L. G. O corpo envelhecido: percepção e vivência de mulheres idosas. *Interface - Comunicação, Saúde, Educ.*, v.4, n.35, p.879-90. 2010.
- FLICK, U. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Tradução de J. E. Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREUD, S. Reflexões Para os Tempos de Guerra e Morte. In: _____. *Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução de J. Salomão. vol. XIV. [Originalmente publicado em 1915]. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 285-310.
- _____. À Guisa de Introdução ao Narcisismo. In: _____. *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente*. Tradução de L. A. Hanns. vol. 1. [Originalmente publicado em 1914]. Rio de Janeiro: Imago, 2004.
- GOLDENBERG, M. *Corpo, envelhecimento e felicidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- GOLDMAN, S. N. As dimensões sócio-políticas do envelhecimento. In: PY, L. (Org.). *Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais*. Rio de Janeiro: NAU, 2004. p. 61-81.
- JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL (Orgs). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de P. Guareschi. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.
- LECHNER, E. Narrativas autobiográficas e transformação de si: devir identitário em acção. In: ABRAHÃO, M.H.M.B.; SOUZA, E.C. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 171-182.
- LIMA, P. Tempus fugit... Carpe diem. Poiesis, psicanálise e velhice. *Tese de doutorado*. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultura. Universidade de Brasília. Brasília: DF, 2013.
- MENEZEZ, K. M. G. Corpos velhos e a beleza do crepúsculo: um debate sobre os (re)significados da corporeidade na velhice. *Dissertação de mestrado*. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: CE, 2012.
- MESSY, J. *A Pessoa Idosa Não Existe*. Tradução de J. S. M. Werneck. 2ªed. São Paulo: ALEPH, 1999.
- MUCIDA, A. *O sujeito não envelhece: psicanálise e velhice*. 2ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NETTO, M. P. O estudo da velhice no século XX: histórico, definição do campo e termos básicos. Em: Py, L. & Freitas, E.V. *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 6 – Processos Psicossociais e Educacionais

OLIVEIRA, R. C. S. A pesquisa sobre o idoso no Brasil: diferentes abordagens sobre educação nas teses e dissertações (de 2000 a 2009). *Acta Scientiarum Education*, v.35, n.1, p. 79-87, 2013.

PRADO, S.; SAID, J. D. A pesquisa sobre o envelhecimento humano no Brasil: grupos e linhas de pesquisa. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.9, n.1, p.57-68, 2004.

ROCHA, S. M. Continente – Saúde: As Tramas do Cotidiano. Um estudo sobre a Saúde do Idoso da Ilha da Conceição. *Dissertação de Mestrado*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: RJ, 2004.

SOUZA, E.C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. Em: ABRAHÃO, M.H.M.B. & SOUZA, E.C. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

VASCONCELOS, D.; NOVO, R.; CASTRO, O.; VION-DURY, K., RUSCHEL, A.; COUTO, M. P.; COLOMBY, P.; GIAMI, A. A sexualidade no processo do envelhecimento: novas perspectivas - comparação transcultural. *Estudos de Psicologia*, v.9, n.3, p. 413-419. 2004.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução de D. Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.



GT 7 – BASES HISTÓRICAS, TEÓRICAS E POLÍTICAS DA PSICOLOGIA

PENSANDO A PSICOLOGIA A PARTIR DA DIALÉTICA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL EM LUKÁCS

Karina Oliveira Martins

Mestranda em Psicologia – FE/UFG

kar1na.oliveira@hotmail.com

Prof. Dr. Fernando Lacerda Junior – FE/UFG

fernando_lac@yahoo.com.br

Resumo

A relação entre singularidade, particularidade e universalidade é fundamental para o desenvolvimento de uma concepção de ser, de conhecimento e mesmo de práxis. De tal forma, que toda teoria possui, ainda que de forma não evidente, um pressuposto desta relação. Para Lukács, há uma relação dialética entre estes elementos de ordem ontológica. Isto é, uma relação do próprio ser social. Deste modo só seria possível apreender a realidade partindo de uma relação dialética e indissociável entre estes elementos, sem reduzir, negar ou secundarizar nenhum destes. Qualquer análise da realidade que não parta de tal dialética leva invariavelmente a uma concepção parcial e mistificadora da realidade. Tal concepção dialética é marginal na psicologia, que historicamente fetichiza e atomiza o singular, tratando-o como uma mônada que se explica por si mesmo, contribuindo assim para a mistificação da própria singularidade. Na oposição a isto, o presente trabalho entende a existência e relevância da singularidade, contudo, compreende que ela não se explica por si só, uma vez que ela é determinada. Sua apreensão só é possível a partir da elucidação de sua relação com as mais altas abstrações, o universal, que torna possível relacionar as diversas singularidades entre si. A constituição dessas diversas singularidades se dá por meio da mediação com a particularidade que torna possível a concretização desta universalidade e a determinação da singularidade.

Palavras chave: singular, particular, universal, Lukács, psicologia

1 Introdução

Este trabalho é uma análise da dialética Singular-Particular-Universal (S-P-U) a partir das contribuições de Lukács e de autoras e autores da Psicologia que se fundamentaram nele. A análise da dialética S-P-U é central na apreensão da subjetividade e para uma noção histórica, já que apreender a dialética S-P-U demanda necessariamente uma abordagem histórica.

A metodologia adotada foi: (1) identificar as obras de Lukács em que se discute diretamente a dialética S-P-U; (2) buscar textos de autores que estudaram a dialética S-P-U na análise de Lukács e a relacionaram com a Psicologia; (3) apreender a concepção lukacsiana sobre a dialética S-P-U; (4) realizar análise dos textos sistematizando possíveis contribuições para a psicologia.

Identificou-se a presença de análises de Lukács sobre a dialética S-P-U nas obras “Ontologia do Ser Social” (2012) e “Introdução a uma Estética Marxista” (1987). Contudo, na primeira o autor não faz um debate corrido sobre este tema, não há, por exemplo, um capítulo sobre.



Ela aparece na obra como uma discussão transversal. Já a segunda obra é toda dedicada a este tema. O autor chega a fazer um apanhado histórico de outros autores que se dedicaram ao estudo da dialética S-P-U para, então, apresentar sua própria abordagem. Assim, optou-se por aprofundar somente no estudo da obra “Introdução a uma Estética Marxista”, trabalho envolto em enorme complexidade que, por si só, implica bastante tempo e dedicação.

Quanto ao segundo objetivo, na plataforma *Scielo*, em pesquisa realizada em novembro de 2015 com as palavras-chave “psicologia” e “Lukács” foram encontrados apenas três artigos. Nenhum foi selecionado, pois os trabalhos não apresentavam conteúdo convergente com os objetivos deste artigo. Ainda na plataforma *Scielo* fora pesquisado na mesma data as seguintes palavras chaves: “Lukács” e “singular-particular-universal”; “Lukács” e “singular”; “Lukács” e “particular”; “Lukács” e “universal”; e apenas “Lukács”. Os resultados foram, respectivamente, zero, três, zero, dois e sessenta e três artigos. No entanto, nenhum fazia relação com a psicologia. Por fim, pesquisou-se no “*Google acadêmico*” usando as palavras-chave: “Lukács”, “singular”, “particular” e “universal”. Foram encontrados 4.120 resultados. Analisando os primeiros 120 resultados, foram encontrados apenas dois artigos satisfatórios, ou seja, trabalhos que relacionaram Lukács, a dialética S-P-U e a psicologia. Em síntese, o levantamento resultou em apenas dois artigos encontrados por meio de mecanismos de busca mencionado. Encontrou-se, ainda, um capítulo de livro por meio de indicação.

Os estudos sobre S-P-U são tão antigos como a própria filosofia ocidental e acompanham todo o desenvolvimento da história da filosofia: Platão, Aristóteles, Kant, Hegel, Marx e tantos outros grandes intelectuais de forma explícita ou implícita se debruçaram sobre estas questões. A relevância deste tema decorre da necessidade de seu desenvolvimento para uma concepção ontológica e epistemológica, isto é, para o desenvolvimento de teorias acerca da própria constituição do ser humano e das formas de se conhecer. Nas palavras do próprio Lukács (1978, p.5).

As relações entre a universalidade, particularidade e a singularidade constituem, naturalmente, um antiquíssimo problema do pensamento humano. Se não distinguirmos, pelo menos em certa medida, essas categorias, se não as delimitarmos reciprocamente e não adquirirmos certo conhecimento da mútua superação de uma na outra, ser-nos-á impossível orientarmo-nos na realidade, ser-nos-á impossível uma práxis, mesmo no sentido mais cotidiano da palavra

Portanto, a relevância deste tema consiste em seu desenvolvimento para uma análise da própria realidade: análises do próprio ser e do próprio conhecimento. Assim, qualquer que seja a concepção e a forma de articulação da dialética S-P-U – relacionando, ignorando ou negando um ou



mais termos – há sempre uma incidência determinante no desenvolvimento e nas conclusões das análises sobre o ser e o conhecer. Logo, a relevância da dialética S-P-U, ultrapassa qualquer aparência de um mero debate lógico e relaciona-se com os problemas da própria estrutura e desenvolvimento da sociedade e da ciência. De tal forma que o desenvolvimento de qualquer teoria social contém formulações sobre esta relação – mesmo que seja negando-a ou que ela se manifeste de forma implícita.

A tese defendida neste trabalho é que somente a partir da apreensão dialética S-P-U é possível uma apreensão histórica e totalizante da realidade social. Perder a relação de qualquer um dos termos é perder sua relação com a realidade social concreta. Em outras palavras, a negação da existência de um destes elementos ou a redução da relevância de um eixo em detrimento de outro, produz, inevitavelmente, conhecimentos parciais e errôneos sobre a realidade, pois separam, secundarizam ou mesmo negam elementos inseparáveis, igualmente relevantes e concretos da realidade.

Para entender melhor a dialética S-P-U, é necessário compreender melhor cada um dos elementos desta relação. Para fins de exposição eles serão apresentados separadamente, ainda que os três não se separem na realidade.

2. Singularidade

Segundo Lukács (1978) o singular é aquilo que, por princípio, é irrepetível, portanto, é único. “[...] tudo o que nos oferece o mundo externo como certeza sensível é imediatamente e sempre algo singular, ou uma conexão única de singularidades; é sempre isto singular, um aqui e agora singular” (LUKÁCS, 1978, p. 203). Isto é, nas experiências imediatas nos defrontamos com a singularidade, isto é, com acontecimentos cotidianos, pessoas, ações e relações com características únicas que as diferenciam de todas as demais. A singularidade é então o elemento visível e presente da realidade, aquilo com que lidamos nas nossas experiências cotidianas e imediatas. É, portanto, o elemento mais facilmente apreendido quando comparado com a universalidade e a particularidade.

A partir destas constatações há dois caminhos que podem ser percorridos: um que autonomiza a singularidade, explicando-a por si mesma; outro que busca mediações para explicá-la.

No caso do primeiro caminho, a singularidade ganha autonomia em relação a particularidade e universalidade. Trata-se, portanto, de uma singularidade que possui seus nexos causais restritos em si mesma, isto é, a explicação da singularidade encontra-se exclusivamente nela mesma. É uma singularidade autodeterminada.



A noção de uma singularidade autodeterminada é muito forte nas ciências humanas, em especial na psicologia, em que, não raro, a explicação sobre o indivíduo é atribuída a ele próprio. Por exemplo, atribuir a causalidade do egoísmo a impulsos naturais e/ou a natureza humana ou, ainda, explicar as características de um grupo somente por suas especificidades. Em ambos os casos, atomizam-se os objetos de estudos, isolando-os de suas relações sócio-históricas, limitando a análise às relações imediatas, explicando-os exclusivamente a partir de si mesmo.

Para Lukács (1978), qualquer concepção isolada da singularidade é um equívoco, pois a fetichiza, levando inevitavelmente a uma apreensão parcial da realidade. Fetichizar a singularidade significa dotá-la de características sobrenaturais, colocando-a como algo que se sobrepõe a própria realidade social já que sua explicação não se encontra nela, absolutizando-a e negando suas relações com a universalidade e particularidade. Isto implica na perda de critérios concretos e de conexões mediadoras dos processos determinantes da singularidade, já que cada singularidade passa a ser explicada por si mesma, o que torna inviável apreender os processos ocultos na realidade imediatamente sensível, mas que a constitui (OLIVEIRA, 2005). Por conseguinte, nesta perspectiva o indivíduo seria a entidade última do processo de conhecimento, tornando a verdade algo puramente subjetivo, algo que se faz presente no próprio ente singular sem quaisquer critérios objetivos para analisá-la. Tal perspectiva subjetivista e relativista limita a ciência ao estudo das experiências singulares isoladas.

Esta limitação ao imediatamente sensível implica uma fixação na aparência da realidade, reduzindo a realidade ao imediatismo do presente, a sua esfera fenomênica e assim, inviabiliza a apreensão da essência, gênese e nexos causais de um processo. Não há nesta perspectiva a necessidade de análises dos processos históricos que tornaram possível a constituição de certas singularidades. Assim, os múltiplos determinantes históricos que não são identificados imediatamente no visível, mas que atuam na singularidade são ignorados. Desaparecendo conceitos como determinação, concretização, limitação, etc (LUKÁCS, 1978).

Ao invés de reduzir os problemas exclusivamente as relações imediatas com o indivíduo atomizado, deve-se analisar a história de vida do indivíduo singular, relacionando-a com a realidade histórica que tornou possível a constituição de indivíduos com suas características. Caso contrário, o resultado será inevitavelmente análises parcializadas que fragmentam o indivíduo e que são dotadas de explicações que se encontram fora da realidade social. Aprender o indivíduo em sua totalidade envolve apreender tanto conteúdos singulares e a realidade imediata, a realidade sócio-



histórica e os processos genéricos presentes nela, isto é, analisá-lo a partir da relação S-P-U. Este é o segundo caminho para se analisar a singularidade.

3. Universalidade

A universalidade é o conjunto de leis gerais mencionado anteriormente. É a tentativa de tornar “o máximo número possível de casos singulares, aparentemente heterogêneos à mais compreensiva generalização possível” (LUKÁCS, 1978, p. 183). Isto é, a universalidade estabelece relações comuns entre fenômenos heterogêneos, generalizando-os e permitindo identificar características essenciais comuns. Ao mesmo tempo, ela permite diferencia-los de outros fenômenos, inclusive aqueles que na aparência se mostram comuns. Neste processo, são revelados os momentos essenciais e comuns ocultos na superfície da imediaticidade, ou seja, momentos presentes na singularidade, mas que esta, por si só, é incapaz de revelar.

Contudo, uma característica que é aparentemente comum entre singularidades, por si só, não é sinônimo de universal. A mera aparência restringe-se ao fenótipo, enquanto o universal abarca o genótipo, isto é, a gênese interna do movimento. Dois elementos com aparência comum não necessariamente expressam a mesma universalidade, enquanto elementos aparentemente distintos podem relacionar-se a uma universalidade comum (PASQUELINE & MARTINS, 2015).

A universalidade é necessariamente uma abstração, ela pode ser entendida enquanto uma diferença específica pensada, contudo, ela é também concreta, real e verificável, pois sua base concreta reside na própria realidade. O universal “é a elevação de um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento” (OILIVEIRA, 2005, p.3). Este movimento específico é o imediatamente dado, o singular, pois é o que é visível. Ou seja, as mais altas abstrações são atingidas a partir das análises iniciais dos fenômenos singulares concretos. Assim, não existe um fenômeno em que o singular e universal não estejam presentes.

Desta forma, os opostos (singulares e universais) são idênticos; o singular não existe senão em sua relação com o universal. O universal só existe no singular, através do singular. Todo singular é (de um modo ou de outro) universal. Todo universal é (partícula ou aspecto, ou essência) do singular. Todo universal abarca, apenas de um modo aproximado, todos os objetos singulares. Todo singular faz parte, incompletamente, do universal, etc. Todo singular está ligado, por meio de milhares de transições, aos singulares de um outro gênero (objeto fenômenos, processos), etc. (LUKÁCS, 1978, p. 109).

Assim, a generalização apesar de demandar um papel ativo da consciência não se dá somente ou primeiramente nela. A generalização só é possível na relação com a própria realidade. Cabe à consciência apreender o geral e tornar conceito o movimento concreto da realidade.



Contudo, a generalização não é absoluta e não pode fixar-se como coroamento definitivo do conhecimento, pois a busca pela universalidade é inerentemente histórica.

Para este retorno à realidade concreta e continuidade do processo de conhecimento, as leis universais formuladas devem ser passíveis de aplicação e verificação no elemento singular, isto é, na realidade imediatamente dada, ainda que, para isto, dependa de diversas mediações. Estas diversas mediações constituem a particularidade.

4. Particularidade

Como afirmado anteriormente, a particularidade caracteriza-se enquanto mediação entre singularidade e universalidade. Comumente, entende-se mediação enquanto um elo que une dois elementos distintos, aproximando-os em seus sentidos. Uma espécie de meio conciliatório que unifica polos opostos. Na concepção marxiana não é esta a definição de mediação. Em tal concepção “a mediação viabiliza a relação entre dois polos opostos; ela o faz na medida em que preserva e ao mesmo tempo modifica as coisas” (PASQUALINE & MARTINS, 2015, p.365). Assim, é este o papel da particularidade na dialética S-P-U: viabilizar a relação entre a singularidade e a universalidade, mantendo-as e modificando-as.

Dado seu papel de mediadora, e sua conseqüente invisibilidade na percepção do fenômeno imediato e a inviabilidade de ser compreendida a partir de leis gerais, há uma grande complexidade e dificuldade em torno da particularidade, o que se expressa mesmo na linguagem. O significado da palavra particular pode ser tanto aquilo que se destaca como aquilo que é específico e na filosofia, o particular pode ser sinônimo de determinado. Tal oscilação do sentido não é aleatória, ela se relaciona com o próprio sentido lógico e com a função metodológica da particularidade (LUKÁCS, 1978).

A particularidade deve ser compreendida enquanto determinação e processo. Ao mesmo tempo, deve ser compreendida enquanto algo específico de um dado movimento. Portanto, o fato de ser uma mediação, não a torna um elo amorfo entre a singularidade e universalidade, pelo contrário, ela tem um papel bastante ativo nesta dialética.

A particularidade especifica o universal. É a universalidade determinada, a universalidade que se apresenta em determinadas condições, as leis gerais concretizadas. Ao mesmo tempo, na relação com o singular ela é determinante, pois ao constituir determinadas condições e experiências específicas ela determina o singular, o que permite chamar o singular de singular-



particular. Por meio da particularidade se apreendem os “materiais ocultos” que determinam o singular e que serão expressos pelas leis gerais do universal (PASQUALINE & MARTINS, 2015).

Este papel de mediador ativo entre os polos extremos permite que, em determinados casos, a particularidade possa até se tornar um dos extremos. A partir disto, tem-se que a particularidade é relacional. Isto é, em relação à universalidade ela é uma singularidade relativa, posto que se trata de um fenômeno com características determinadas e específicas. Já em relação à singularidade, a particularidade é uma universalidade relativa, posto que abarca um fenômeno de ampla dimensão com determinadas leis. “ [...] Ela é o meio que contém dentro de si própria os extremos da universalidade e da singularidade e, por isto, lhes funde conjuntamente” (LUKÁCS, 1978, p. 68).

Com o desaparecimento das mediações, as relações sociais situadas em um determinado momento histórico tornam-se transhistóricas, como se fossem relações inerentes ao próprio ser humano. Na sociedade de classes há uma oposição insuperável entre indivíduo e sociedade. Logo, de acordo com estas teorias, não haveria outra opção que não a escolha de um destes polos. A história é vista como estática, as relações sociais do presente aparecem como as mesmas do passado e do futuro. Assim, nestas teorias a própria história não é construída por mulheres e homens, mas por algum ente superior externo à própria humanidade, não restando outra opção que não o fatalismo.

Assim, qualquer análise comprometida com a apreensão da realidade deve desenvolver uma relação dialética entre S-P-U sem fetichizar, atomizar ou negar nenhum destes três elementos, relacionando-os dialeticamente.

5. Psicologia e S-P-U

Por todo o exposto, qualquer ciência que pretende apreender o ser social deve-se ter como pressuposto básico a história, isto é, deve partir da história humana para compreender seu objeto de estudo, entendendo a gênese e o processo das ações humanas a partir do próprio fazer humano, sendo este o movimento da dialética S-P-U. Contudo, tal perspectiva histórica não é hegemônica na Psicologia, pelo contrário.

A Psicologia tradicional explica a essência humana a partir do indivíduo isolado da história e isolado enquanto ser social. Naturaliza-se uma essência humana existente em um período particular, no caso a sociedade capitalista, como a natureza humana em si, cuja única explicação recorre a transcendência, isto é, uma natureza *a priori*, fixa e imutável que governa o

comportamento humano. Ao abstrair a realidade enquanto eminentemente histórica, autoras e autores da Psicologia naturalizam e universalizam o período histórico no qual se encontram.

A Psicologia historicamente se apoia em uma visão de normalidade que corresponde a uma condição particular da existência humana, na medida em que se apegam a valores e padrões de comportamento de uma determinada classe social, tomando-os como pretensamente universais. Uma configuração particular de família, por exemplo, é alçada à condição de modelo natural e ideal. O funcionamento psíquico particular do homem da sociedade burguesa é tomado como expressão de uma natureza humana universal; [...] (PASQUALINE & MARTINS, p.8 e 9).

Ao naturalizar e universalizar as relações sociais e a subjetividade da sociedade capitalista, tal Psicologia recai na dicotomia insuperável entre indivíduo e sociedade, uma vez que tal oposição é insuperável na sociedade capitalista, tornando-se incapaz de ir além da singularidade imediata. Ou ainda,

Olhando para a história e para as proposições da Psicologia tradicional, perceberemos justamente que tal ciência aponta inúmeros limites para apreender o indivíduo em sua concretude, ficando limitada a uma pseudoconcreticidade: pautada em uma dicotomia entre indivíduo e sociedade, a Psicologia tradicional não é capaz de ir além da singularidade imediata e aparente. Com isso acaba incorrendo em uma fetichização da individualidade singular. Essa Psicologia lida com o indivíduo em si mesmo, como uma mônada, como se a individualidade se explicasse por si mesma. Trata-se da concepção liberal de homem, que localiza a essência do indivíduo dentro dele mesmo (PASQUALINE & MARTINS, 2015, p.369).

O que equivale a dizer que a psicologia ao longo de sua história mais mistifica o seu objeto de estudo do que elucida-o. Vigotski chama isto de psicologismo, uma psicologia metafísica que isola os fenômenos psíquicos de outros fenômenos, explicando-os por eles mesmos, como se não tivessem qualquer relação com a base material e histórica humana, tornando a psicologia o “reino independente do espírito”. Isto quando não recai em um biologicismo que iguala natureza e ser social.

Desta forma, a Psicologia tradicional ao naturalizar e universalizar uma realidade particular, fragmentar e isolar o indivíduo contrapondo-o à sociedade e fetichizando a subjetividade torna-se um entrave para a real compreensão da psicologia humana, pois oculta seus determinantes, produtos e processos. Não se explica os processos psicológicos pelos processos psicológicos, a subjetividade pela subjetividade, a psicologia não se explica pela psicologia.

Para esta análise da totalidade social é condição fundamental a compreensão da dialética S-P-U. É somente por meio da “compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2001, p. 25) que é possível o entendimento do ser humano em sua totalidade, sem atomiza-lo de sua realidade social e histórica,



sem cindi-lo em relação a sociedade e sem reduzi-lo a um ser puramente biológico ou puramente produto do meio e nem anulá-lo enquanto ser singular.

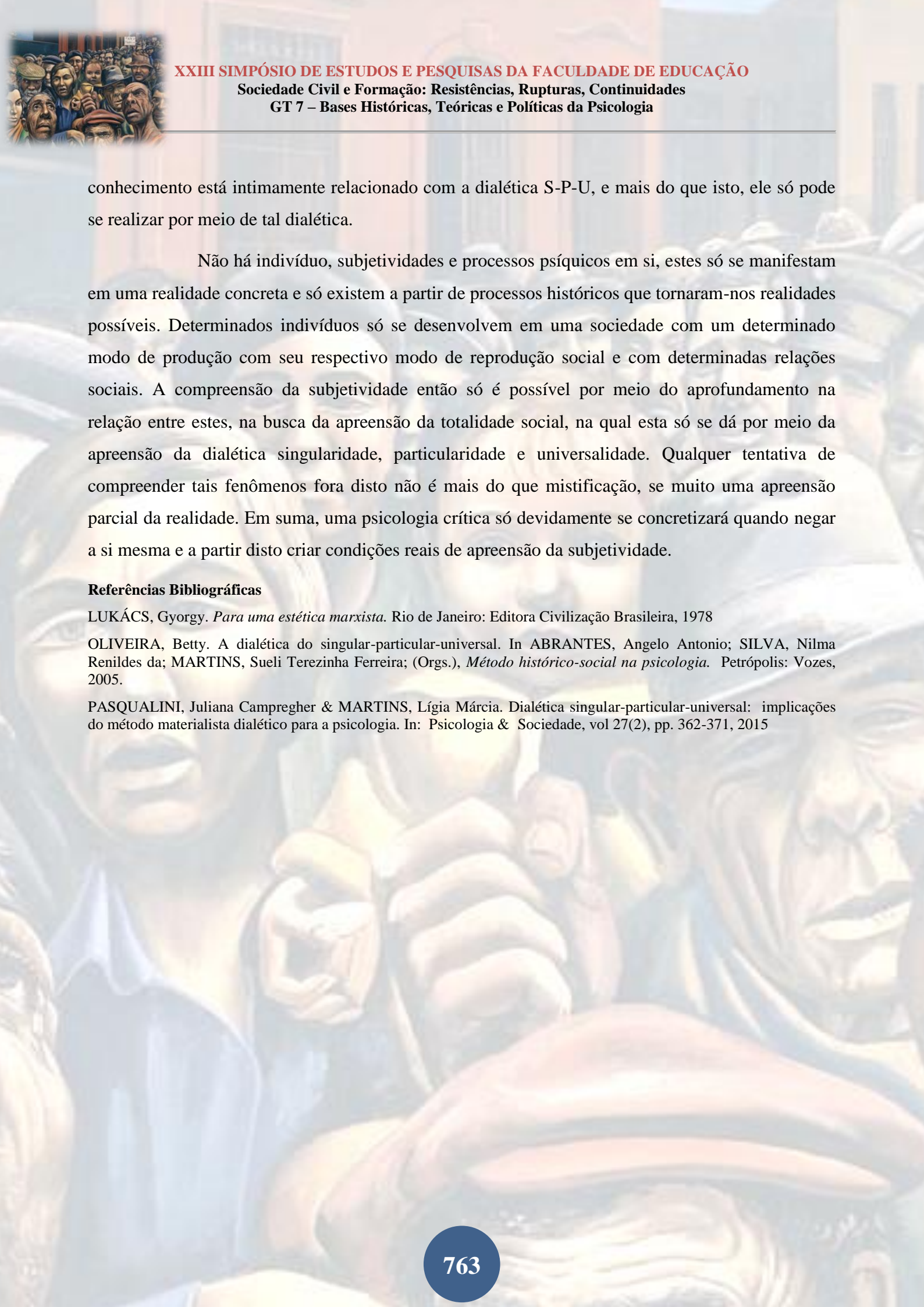
Assim,

a tarefa de uma psicologia crítica – que pretende espelhar fidedignamente o movimento real de constituição da individualidade, é desvelar a individualidade-particular, ou seja, decodificar as determinações que agem sobre a singularidade, captando essa individualidade-particular como expressão singular-particular da universalidade. Trata-se de apreender aquilo que de fato justifica a afirmação da natureza social dos indivíduos (PASQUALINE & MARTINS, p.8 e 9)

O aprofundamento na dialética S-P-U seria condição *sine qua non* para a atuação do psicólogo. Tal compreensão deve estar no âmago da própria prática e teoria psicológica. Pelos autores e autoras estudados, a relevância da dialética S-P-U para a psicologia seria; a) compreender as mediações do indivíduo singular e o gênero humano; b) superar a universalização de uma realidade histórica presente na psicologia tradicional; c) superar o psicologismo e individualismo hegemônico na psicologia tradicional desenvolvendo uma psicologia sócio-histórica; d) desenvolver uma ciência psicológica crítica. Assim, pode-se dizer que tal interesse é de ordem ontológica, epistemológica e prática. Isto é, é tanto no sentido de conceber o estudo do ser, de como o humano constitui-se enquanto tal, quais mediações atuam nisto e como atuam quanto no sentido de desenvolver um conhecimento científico com métodos e conhecimentos que seja capaz de apreender tais mediações, sem perder-se em fetichismos, aparências e parcialidades e por fim, uma prática profissional qualificada e crítica pautada por tais fundamentos.

Indo mais longe ainda, defendemos a necessidade da superação da própria psicologia, entendendo que a apreensão real da subjetividade e dos processos psíquicos, com o respectivo abandono de perspectivas a-históricas, fetichizadas e fragmentadas, só será possível justamente abandonando a psicologia. Isto é, abandonando a concepção de um campo científico especializado apartado dos demais campos por meio da definição de métodos e objetos que lhe são exclusivos, fragmentados e isolados dos demais campos de saber, que no máximo podem se interseccionar. A própria divisão das ciências sociais pressupõe a fragmentação do estudo da realidade, perdendo a noção de totalidade, e só faz sentido partindo de tal concepção.

Assim, a superação da psicologia, e das demais ciências especializadas, torna-se necessária para a apreensão da realidade social. A subjetividade não é uma especificidade da psicologia e abordá-la a fundamentando-se em estudos sociológicos e econômicos não é uma mera escolha do pesquisador, mas é um imperativo para a apreensão da realidade social, no caso, para a apreensão da individualidade e subjetividade. Como já anteriormente apresentado, tal processo do



conhecimento está intimamente relacionado com a dialética S-P-U, e mais do que isto, ele só pode se realizar por meio de tal dialética.

Não há indivíduo, subjetividades e processos psíquicos em si, estes só se manifestam em uma realidade concreta e só existem a partir de processos históricos que tornaram-nos realidades possíveis. Determinados indivíduos só se desenvolvem em uma sociedade com um determinado modo de produção com seu respectivo modo de reprodução social e com determinadas relações sociais. A compreensão da subjetividade então só é possível por meio do aprofundamento na relação entre estes, na busca da apreensão da totalidade social, na qual esta só se dá por meio da apreensão da dialética singularidade, particularidade e universalidade. Qualquer tentativa de compreender tais fenômenos fora disto não é mais do que mistificação, se muito uma apreensão parcial da realidade. Em suma, uma psicologia crítica só devidamente se concretizará quando negar a si mesma e a partir disto criar condições reais de apreensão da subjetividade.

Referências Bibliográficas

LUKÁCS, Gyorgy. *Para uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira; (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher & MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. In: *Psicologia & Sociedade*, vol 27(2), pp. 362-371, 2015



GT 7 – BASES HISTÓRICAS, TEÓRICAS E POLÍTICAS DA PSICOLOGIA

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ANÁLISE DE UM GRUPO DE ALCOÓLICOS ANÔNIMOS A PARTIR DE MARTÍN-BARÓ

Ketlin Monteiro Felipe de Oliveira – Psicologia - FE/UFG
ketlin.m@hotmail.com

Geanne Oliveira Rodrigues – Psicologia - FE/UFG
ge.anne.r@hotmail.com

Gleice Cristina de Miranda Carvalho – Psicologia - FE/UFG
gleicemc7@gmail.com

Resumo

Em sua teoria, Martín-Baró, entende o grupo como sendo uma experiência histórica, sendo derivado das relações cotidianas que se constituem em um espaço e tempo específico, trazendo também aspectos gerais da sociedade. Para esse autor, o grupo é uma estrutura social e possui uma realidade social. Martín-Baró ressalta que para analisar o processo grupal é necessário relacionar três parâmetros: identidade, poder e atividade. As autoras observaram três reuniões de um grupo de Alcoólicos Anônimos (A.A.) de Goiânia. Foi observado que a identidade do grupo está centrada na ajuda oferecida às pessoas que desejam parar de beber. O grupo possui normas de condutas fixas e estáveis que se referem ao comportamento do membro dentro do grupo e não à sua conduta no geral. Em relação à dimensão do poder, ressalta-se que os grupos de A.A. são autossuficientes, sendo financiados por doações de membros. Além disso, uma forma de atrair mais participantes é a própria quantidade de membros que um grupo de A.A. possui. No tocante à atividade, evidencia-se que, internamente, é realizada a partilha de experiências e sentimentos entre seus membros nas reuniões. Já externamente, são realizadas palestras e conferências. De acordo com suas características, o grupo de A.A. é um grupo, inicialmente, funcional, mas que se torna um grupo primário para os seus membros mais frequentes.

Palavras chave: Martín-Baró, alcoólicos anônimos, processo grupal.

1. Introdução

O grupo de Alcoólicos Anônimos surgiu em 1935, em Akron nos Estados Unidos da América, a partir da iniciativa de Bill Wilson (corretor da bolsa de valores) e Dr. Bob Smith (médico cirurgião). Os grupos de A.A. se destinam a apoiar aqueles que sofrem com o alcoolismo e a ajudar na manutenção da sobriedade de seus membros. Tais grupos foram se disseminando e se espalharam por todo o mundo. Dessa forma, o A.A. se constitui enquanto uma irmandade mundial, sendo o grupo local sua unidade básica. No Brasil, os grupos de A.A. datam do ano de 1947, existindo, em 2015, cerca de 5.700 grupos (MAGALHÃES; SAIDE, 2015).

Este trabalho tem por objetivo apresentar o relato das visitas realizadas a um grupo de A.A. da cidade de Goiânia, fazendo relação do que foi observado nas reuniões com a teoria dialética sobre o grupo humano de Martín-Baró. Este autor prefere o termo *processo grupal*, entendendo o grupo como uma experiência histórica. O grupo se constitui, para ele, em um espaço e tempo específico, sendo fruto das relações cotidianas, trazendo aspectos gerais da sociedade, sendo que sua existência e ação só podem ser entendidas dentro de uma perspectiva histórica. Assim, para se pensar um grupo deve-se voltar para suas circunstâncias concretas, sendo que o grupo é um



processo social constituído dentro de um conjunto de estruturas e forças específicas de um determinado período histórico-social de uma dada sociedade (MARTINS, 2003).

Em sua teoria, Martín-Baró, ressalta que o grupo é uma estrutura social, possuindo uma realidade social enquanto tal. Dessa forma, o grupo é mais do que a soma dos membros que o compõe, sendo que as partes (membros) ganham e/ou perdem características ao entrarem na totalidade (grupo). Ressalta-se que os vínculos estabelecidos entre os indivíduos criam uma relação de interdependência que confere ao grupo seu caráter estrutural e que faz das pessoas membros do grupo. Contudo, ressalta-se que os vínculos estabelecidos entre os membros são determinados pela própria estrutura do grupo (MARTINS, 2003).

Martín-Baró destaca ainda o caráter instrumental do grupo, sendo esta condição essencial para satisfazer as necessidades daqueles que o compõe. O grupo canaliza em si tanto necessidades individuais quanto interesses coletivos em uma dada situação e circunstância específica (MARTINS, 2003). Assim, para o autor, grupo é “uma estrutura de vínculos e relações entre pessoas que canaliza em cada circunstância suas necessidades individuais e/ou interesses coletivos” (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 206 apud MARTINS, 2003, p. 204).

Martín-Baró define três dimensões que estão imbricadas e associadas a qualquer grupo: a identidade, o poder e a atividade; sendo que ao analisar o processo grupal é necessário relacionar esses três parâmetros. A identidade do grupo se refere à definição do que ele é e do que o caracteriza como tal frente a outros grupos. Na configuração da identidade de um grupo devem ser considerados três aspectos: a formalização organizativa, que diz respeito à estruturação interna de um grupo, se referindo a normas formais ou informais, rígidas ou flexíveis, estáveis ou passageiras; as relações com outros grupos, assim como a sua conexão com as necessidades e os interesses de uma classe social; e, por último, a consciência de pertencer a um grupo, que se refere ao fato de que o grupo passa a ser um referencial para a identidade pessoal de seus membros (MARTINS, 2003).

Já o poder de um grupo se refere aos recursos que ele possui ao se relacionar com outros grupos em decorrência de alguns objetivos, permitindo que ele avance nos seus interesses. Ou seja, se refere à posse de recursos que permitam ou não conquistar poder nas relações sociais. Por sua vez, a atividade consiste naquilo que o grupo faz ou realiza, possuindo duas dimensões: externa e interna. A externa se refere àquilo que o grupo faz em relação à sociedade e a outros grupos, e a interna diz respeito ao que o grupo realiza em relação a seus próprios membros, em direção à realização dos objetivos, levando em consideração as aspirações individuais (MARTINS, 2003).



Ressalta-se que as dimensões de identidade, poder e atividade grupal são utilizadas por Martín-Baró para diferenciar grupos primários, funcionais e estruturais. De acordo com Martins (2003), o grupo funcional é caracterizado por ter sua identidade construída pelo papel social que o indivíduo desempenha, tendo o poder geralmente centrado na capacitação e ocupação social de seus membros, e tendo como eixo de sua atividade grupal a satisfação de necessidades sistêmicas. Já o grupo primário, tem sua identidade caracterizada por vínculos interpessoais, sendo que seu poder são as características pessoais e sua atividade é voltada para a satisfação de necessidades pessoais. Por sua vez, o grupo estrutural “é caracterizado por: comunidade de interesses objetivos (identidade), controle dos meios de produção (poder) e satisfação de interesses de grandes grupos e classes (atividade grupal)” (p. 210).

2. Metodologia

O presente trabalho foi realizado a partir do acompanhamento de reuniões de um grupo de A.A.127 da cidade de Goiânia. Foi escolhido um grupo cujas reuniões acontecessem em um horário no qual as autoras poderiam observar as reuniões. Ao todo foram realizadas três visitas, duas às sextas-feiras (17/06/2016 e 24/06/2016) e uma na segunda-feira (04/07/2016), tendo as reuniões ocorrido no período noturno. Após as visitas, buscou-se relacionar o que foi observado em termos de funcionamento grupal, com a teoria de Martín-Baró sobre o processo grupal.

3. Relato das observações

Em nossa primeira visita, conversamos com o coordenador da reunião do dia e fomos recebidas com bastante contentamento. As reuniões começaram, todas, às 20hrs, ao som de três toques na campainha. Neste primeiro dia, a reunião foi composta por 10 participantes, além do coordenador. Primeiramente o coordenador, também um membro da irmandade, fez um breve histórico do A.A. e convidou os outros membros a ficarem de pé, realizarem um instante de silêncio e pronunciarem a seguinte oração: “Concedei-nos, Senhor, a serenidade necessária para aceitar as coisas que não podemos modificar; coragem para modificar aquelas que podemos, e sabedoria para distinguir umas das outras”.

Após a oração, o coordenador solicitou a um dos membros que fizesse a leitura de um livro com mensagens motivacionais diárias. Ao término da leitura, o coordenador explicou que cada um teria 10 minutos para falar, por ordem de chegada, e ao fim desse tempo a campainha seria

¹²⁷ Para preservar o grupo seu nome não será divulgado.



tocada, podendo a pessoa ainda concluir sua fala. Em caso de um desabafo, a pessoa poderia demorar quanto tempo precisasse. Observamos que enquanto cada membro falava os demais se mantinham em silêncio, dizendo apenas falas como “tamo junto companheiro” ou “me identifico”. Existia um padrão em todas as falas: o indivíduo dizia seu nome, que era um alcoólatra em recuperação e que estava a 24hrs sem consumir álcool, sendo a última frase restrita a alguns. Ao terminar a fala, o indivíduo agradecia aos outros por ouvi-lo e desejava 24hrs de sobriedade para todos. O coordenador agradecia a fala e dizia: “Que o Poder Superior lhe conceda mais 24hrs de serenidade e sobriedade”.

As 20:50hrs as falas foram encerradas para a realização de um intervalo. Nesse momento foi anunciada a passagem de uma sacola para o recolhimento da sétima tradição: “Todos os Grupos de A.A. deverão ser absolutamente autossuficientes, rejeitando quaisquer doações de fora”. O coordenador pediu para que os visitantes não contribuíssem. Foi servido um lanche e seguiu-se um momento de bastante descontração, no qual os membros conversavam e contavam piadas entre si. Tal momento foi observado nas três visitas.

Às 21hrs, o coordenador tocou a campainha e todos voltaram a seus lugares para a continuação da reunião. Nesse momento, o coordenador leu diversos convites de outros grupos de A.A. para palestras e atividades. A fala então foi passada a nós, que agradecemos o acolhimento de todos. Os outros membros falaram, seguindo também a mesma linha das falas anteriores ao intervalo, sendo que ao término das mesmas, foi realizada a mesma oração do início e finalizada a reunião às 22hrs.

Na maioria das falas neste primeiro dia, o elemento central era a importância de participar do grupo, visto como parte essencial da vida dos membros e com grande influência em sua identidade. Além disso, a maioria dos participantes dirigiu sua fala a nós, ressaltando a importância do psicólogo no tratamento do alcoolismo, e nos convidando a ir lá mais vezes. Um dos integrantes, em seu momento, disse que era muito grato àquele grupo por ajudá-lo a se recuperar, e que não se importava com os amigos que o tinham abandonado por sua decisão, pois ele havia ganhado outros ali.

Na segunda reunião observada compareceram 07 pessoas, com o coordenador, sendo que a mesma estrutura da primeira reunião foi seguida. Os membros do grupo se descreviam em geral como diferentes das outras pessoas por terem a doença do alcoolismo, e diziam ser conscientes de que nunca iriam se curar. Um dos membros mais antigos, disse que além de saber



que precisava estar ali para não recair, enfatizou que uma grande motivação para ir ao grupo era o sentimento de dever estar lá para ajudar os que estavam chegando agora. Outro membro, em sua fala, agradeceu a seu “padrinho” que ali estava por ajudá-lo a se recuperar.

Já na terceira reunião, participou um total de 11 pessoas, incluindo o coordenador, tendo sido seguida a mesma estrutura das anteriores. Um dos membros, em seu momento, falou da tristeza que sentia por outro integrante ter deixado o grupo, sendo que os outros membros se identificaram com tal fala. Outro membro, disse que em breve realizaria um churrasco para todos em comemoração aos seus vários anos sem beber. No geral, os participantes ressaltaram a importância da fala no grupo de A.A., do retorno a sua religião de origem, que é sugerido a todo membro, e da mudança profunda que o A.A. realiza nos indivíduos que vão ali. Os membros se tratavam entre si como “padrinho”, “afilhado” e “companheiro”.

Ressaltamos que durante as três reuniões observadas apenas três pessoas estavam em todas. Além disso, alguns participantes pertenciam a outros grupos de A.A., estando ali para dar apoio. Um dos membros presente na segunda reunião também participava de um grupo dos Narcóticos Anônimos.

4. Resultados e discussão

O grupo observado, assim como todo grupo para Martín-Baró, possui um caráter histórico-social e é fruto de relações ocorridas no cotidiano, expressando, ao mesmo tempo, aspectos gerais da sociedade; convergindo necessidades individuais e interesses coletivos. Os grupos de A.A. compõem uma irmandade mundial, sendo a unidade básica o grupo local. Dessa forma, o grupo observado consiste em uma das unidades básicas dessa irmandade. Ressalta-se que os grupos locais possuem autonomia e tomam suas próprias decisões, contanto que estas não afetem outros grupos locais ou a irmandade como um todo. Os grupos são autossuficientes e, enquanto entidades, não podem afiliar-se a organizações alheias à irmandade, sofrendo pouca influência direta de outros segmentos da sociedade.

Os grupos não possuem poder sobre seus membros, sendo a participação e a permanência no grupo de caráter voluntário. Contudo, destaca-se que os grupos de A.A. se baseiam em um conjunto de 12 Passos, 12 Tradições e 12 Conceitos, que uma vez membro, o indivíduo deve seguir. Segundo informações fornecidas pelos membros do grupo observado, os 12 Passos dizem respeito ao comportamento individual de cada membro em relação à sua própria recuperação; as 12



Tradições se referem ao convívio entre os membros do grupo; e os 12 Conceitos é o que fornece para os vários grupos um caráter de unidade.

Evidencia-se que, de acordo com a terceira tradição, o critério de participação do grupo é o desejo de parar de beber. As pessoas se tornam membros por desejarem sê-lo. Dessa forma, pôde-se perceber que a participação no grupo se orienta principalmente por necessidades pessoais, tendo como objetivo garantir a sobriedade de seus membros e atrair novos “companheiros”. Entretanto, como todo grupo, ele é perpassado por aspectos da sociedade, incorporando também interesses coletivos. Neste sentido, evidencia-se que o alcoolismo consiste em uma questão de saúde pública, sendo que o abuso do álcool afeta negativamente todas as dimensões da vida de uma pessoa, inclusive sua força de produção, de modo que a recuperação destas pessoas também é de interesse da sociedade.

Em relação à dimensão da identidade grupal destacada por Martín-Baró, ressalta-se que, no grupo observado, esta gira em torno da ajuda oferecida às pessoas que desejam parar de beber. No tocante à formalização organizativa, evidencia-se que o grupo possui normas que são fixas e estáveis. Estas normas abrangem o conjunto dos 12 passos, das 12 tradições e dos 12 conceitos, que prescrevem como deve ser a postura de um membro em relação à sua própria recuperação e aos outros membros. Contudo, estas normas dizem respeito ao comportamento do membro dentro do grupo e não necessariamente à conduta do indivíduo no geral. No tocante à divisão de tarefas, parece existir somente a distinção dos papéis de coordenador e dos demais membros em cada reunião, sendo que a função específica do primeiro é conduzir a reunião, regulando principalmente o tempo de fala; e do segundo é partilhar experiências entre si.

Os grupos de A.A. em geral não estabelecem relações com outros grupos alheios à irmandade. Entretanto, existe uma relação de apoio muito grande entre os grupos locais. Neste sentido, pôde-se observar que nas reuniões iam membros de outros grupos para poder dar suporte e contribuir com a reunião. O grupo observado também demonstrou estabelecer relações de cooperação com grupos de Narcóticos Anônimos e de Neuróticos Anônimos, bem como com grupos de Al-Anon (associação de parentes e amigos de alcoólicos). Tais relações contribuem para a formação da identidade do grupo enquanto espaço de ajuda para dependentes do álcool, contribuindo também para o aumento da coesão entre seus membros.

Evidencia-se que a identidade grupal se reafirma por meio da consciência de pertencimento ao grupo que seus membros possuem. Neste sentido, além do forte sentimento de



pertencimento, foi observada uma apropriação profunda dos objetivos, dos valores e das diretrizes do grupo por seus membros. Na maioria dos relatos constava a ideia de que a entrada para o grupo havia mudado a vida dos membros para melhor, sendo que eles não conseguiam pensar na possibilidade de abandonar o mesmo. Estar ali, falar e ouvir que outros sofrem os mesmos problemas contribuiu para o sentimento de pertença subjetiva ao grupo.

Ademais, a prestação de serviços ao grupo por meio da atuação como coordenador, palestrante, entre outros, também coopera para este sentimento de pertencimento. Assim, mesmo que a participação no grupo seja anônima, este contribuiu enormemente para a identidade pessoal de cada membro, que a partir do pertencimento ao grupo se reconhecem como “eternamente alcoólatras em recuperação” - fala de um membro. Ao deixar de ser dependente a pessoa muda sua identidade antiga, de alcoólatra, e sua condição na sociedade, sendo que isto é atribuído pelos membros à participação no grupo. Dessa forma, a identidade do grupo e o pertencimento a este se pautam no papel social de seus membros, que antes de entrarem no grupo eram dependentes de álcool e agora são alcoólatras em recuperação.

Outra dimensão grupal que Martín-Baró ressaltou foi o poder, sendo que como o objetivo dos grupos de A.A. é ajudar na sobriedade de seus membros e agregar novos membros, seu poder vai depender dos recursos que ele dispõe para atingir tal objetivo. Neste sentido, em relação aos recursos financeiros para as despesas do grupo, observou-se que, por ser um grupo autossuficiente, só são aceitas doações dos membros, não sendo aceitas doações de outras organizações ou grupos, bem como dos novatos ou dos acompanhantes. Esta restrição da doação é prescrita pela sétima tradição, sendo a doação anônima. Foi ressaltado no grupo observado que às vezes são feitas concessões sobre doações de não membros (Ex.: panfletos doados por alunos da PUC - Pontífice Universidade Católica).

Como já ressaltado, os grupos de A.A. estabelecem poucas relações diretas com outros grupos da sociedade, mas ainda sim são afetados e afetam estes. Os grupos de Alcoólicos Anônimos estão entre uma das alternativas para a recuperação da dependência alcoólica, sendo que a internação e o acompanhamento profissional são outras alternativas. Contudo, estas alternativas não são excludentes, sendo que uma pessoa pode frequentar um grupo de A.A., estando também sob supervisão profissional.

Porém, com tantas opções, o A.A. precisa de recursos para atrair membros, sendo que outra fonte de poder dos grupos são os próprios membros. Quanto mais membros possuem mais



As pessoas estarão divulgando que o “tratamento” nos grupos de Alcoólicos Anônimos é bem sucedido; portanto, maior é a possibilidade de novas pessoas aderirem ao grupo. Neste sentido, a necessidade de divulgação do que o grupo faz foi um aspecto presente na fala de muitos dos membros mais antigos do grupo observado. Ressalta-se que, o crescimento dos grupos é um aspecto importante, porém quando um grupo fica muito cheio ele se divide em dois, pois a fala é considerada de fundamental importância para a recuperação, de modo que todos devem ter a oportunidade de falar.

Evidencia-se que, frente a outros grupos da sociedade, o poder dos grupos de A.A., no geral, está relacionado à recuperação que o grupo promove em seus membros, sendo que, uma vez em recuperação, o alcoólatra pode assumir normalmente sua função na sociedade, seja essa função de pai, de marido, de trabalhador ou de cidadão. Neste contexto, o conhecimento dos problemas acarretados pelo abuso do álcool leva a uma valorização das agências que contribuem para a recuperação dos dependentes.

No tocante à atividade do A.A., tem-se que, internamente, sua atividade se refere à partilha de experiências e sentimentos entre seus membros durante as reuniões. Segundo os relatos que ouvimos nas observações, tal partilha leva a uma modificação na vida das pessoas e cria novas relações de vínculos entre os membros. Já em relação à atividade externa, realizada frente à sociedade e outros grupos, evidencia-se a realização de reuniões, palestras e conferências, sendo que estas atividades também podem ser realizadas internamente, ou seja, apenas para os membros de grupos de A.A.

Ressalta-se que os grupos de A.A. levam à satisfação de necessidades pessoais, sendo este o motivo pelo qual as pessoas procuram os grupos. Contudo, ao se considerar que as atividades no geral desempenhadas pelos grupos locais promovem a recuperação de seus membros, ajudando-os a alcançar e a manter a sobriedade, pode-se ressaltar que tais atividades contribuem para atender necessidades que são sistêmicas. Neste sentido, as atividades do A.A. levam a uma melhor atuação e envolvimento do indivíduo no âmbito familiar, social e profissional.

Considerações finais

Concluimos a partir do exposto neste trabalho que o grupo observado pode ser caracterizado inicialmente como um grupo funcional. Seu objetivo é o de ajudar alcoólatras a parar de beber, diminuindo o sofrimento e os danos causados a eles, à família e à sociedade pelo vício. É importante salientar que tal grupo, faz parte de uma situação concreta, de uma sociedade onde “o



trabalho é o que dignifica o homem” e onde uma família nuclear bem estruturada é prerrogativa para a felicidade. Em tais condições, o alcoolismo não é bem aceito por diminuir a força de produção do indivíduo, que a partir daí, não terá condições de sustentar sua família e a destruirá.

Dessa forma, partindo diretamente ou não dessas concepções, as atividades do grupo (reuniões, palestras para os membros, palestras para a sociedade) contribuem para a satisfação de necessidades sistêmicas, o que constitui um primeiro ponto para sua caracterização como funcional. Além disso, o poder dos grupos de A.A. em geral frente a outros grupos da sociedade se baseia na capacitação que ele realiza em seus membros que passam de alcoólatras para alcoólatras em recuperação, servindo melhor à sociedade. Ademais, tal grupo pode ser considerado funcional, por possuir uma identidade baseada no fato de ser um grupo de alcoólatras, de forma que possuir esse papel é um pré-requisito para pertencer ao grupo. Assim, a identidade do grupo é baseada em um papel social que o indivíduo desempenha, se referindo apenas a um aspecto parcial da vida de seus membros. Entretanto, vale ressaltar que, apesar de ser um grupo funcional, o grupo de A.A. observado acabou se transformando em um grupo primário para os membros mais frequentes. Entre estes existem vínculos interpessoais bastante claros, que foram percebidos na interação dos membros durante o intervalo e durante as falas na reunião, quando os indivíduos diziam que os membros eram seus amigos e se referiam a situações vividas com outros membros fora do ambiente do grupo.

É possível dizer que as falas do grupo funcional os permitiram identificar semelhanças que ultrapassam até mesmo o tema do alcoolismo, como filhos, time de futebol e hobbies, de forma que os vínculos interpessoais foram surgindo a partir daí, resultando da atração entre seus membros pela identificação de semelhanças. Tal atração possibilitou a formação de um grupo primário, que satisfaz nesses membros suas necessidades pessoais de atenção e afeto.

Referências Bibliográficas

MAGALHÃES, Rafael Brito de; SAIDE, Osvaldo Luiz. Alcoólicos anônimos: potencialidades terapêuticas de um grupo de mútua ajuda. In: Revista debates em Psiquiatria, [S.l.], nº 6, pp. 12-20, 2015.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. In: Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 15, nº 1, pp. 201-217, 2003.

GT 7 – BASES HISTÓRICAS, TEÓRICAS E POLÍTICAS DA PSICOLOGIA

A CONCEPÇÃO HEGELIANA DE FORMAÇÃO

Pedro Adalberto Gomes de Oliveira Neto – FE/UFG
phegel50@gmail.com

Resumo

Pretende-se apresentar nesse escrito a novidade da noção de formação hegeliana, em seu duplo aspecto de *Bildung* e *Formierung*, a qual supõe a alteridade, o desejo e o jogo de luta e morte, próprios da cultura Ocidental, ou como uma parábola que perpassa a nossa civilização, na qual as pessoas que nela se encontram, áruas em busca de seus reconhecimentos, se vêm espelhadas. A *Paidéia* platônica e seu propósito de formação intelectual supunha uma ordem preestabelecida, bem ordenada, cujo cume residia na Ideia, como síntese das díades, alvo a ser alcançado pela relação dialógica do homem consigo mesmo, em seu propósito de acordar as essências. Trata-se de um processo educacional que permite ao homem elevar-se da *doksa* à contemplação epistêmica das essências e da Ideia, como resultado formativo. Hegel fora interpretado como o filósofo que apresentou uma nova concepção de dialética, não mais como diálogo da alma consigo mesma, como ocorria na *Paidéia* platônica, e sim como um processo histórico de desfenomenalização e fenomenalização da consciência, mediante um embate de alteridades, cujo desejo se desfrealiza pelo trabalho no mundo por ele produzido, no e pelo qual o reconhecimento se torna possível. Esse processo hegeliano de formação só se torna possível ao se considerar o duplo aspecto que o compõe: uma formação cultural (*Bildung*) que se realiza ao mesmo tempo em que a consciência, pelo processo de intersubjetividade, promove uma formação que envolve matéria (*Formierung*). A relevância assumida pela categoria *Bildung*, ao se divulgar a nova formação dialética hegeliana, é meia verdade ou uma falácia que escamoteia a sua teoria com fins adversos de uma investigação séria e cautelosa. O texto a seguir pretende esclarecer o que Hegel compreende por formação..

Introdução

Entende-se a *Bildung* hegeliana como a atualização da dialética ahistórica platônica ao que se refere à *Paidéia* grega clássica. Na *Paidéia* platônica ocorre o deslocar do olhar do eromeno da imediatidade mundana à Ideia, de forma que o educando ascende ao uno ou promove a dialética ascendente às essências e à verdade, o que caracteriza a formação do eromeno. Esse processo de formação carrega em sua constituição a necessidade do eromeno, após a sua formação, retornar ao mundo da imediatidade mundana para exercer o seu papel de erasta: aquele que possibilita que o homem possa se iniciar ao saber. Trata-se do que se denominou por dialética descendente, cuja função consiste em iniciar as pessoas ao caminho do conhecimento. A *Bildung* hegeliana se constitui como a *Paidéia* platônica grega clássica no emergir da contemporaneidade. Mas Hegel elabora uma dialética histórica, e não ahistórica, como a de Platão, o que significa uma nova concepção do processo educativo. Ao eromeno platônico cabe, pela *Paidéia*, contemplar as essências e a Ideia, o que significa alterar o seu olhar da imediatidade mundana à universalidade do saber. Pressuposto está um mundo predeterminado, bem ordenado, no qual o homem busca conhecer-se a si mesmo pelas essências das coisas, que se encontram em seu eu interior ou na sua



Psykhê. Na *Paidéia* platônica só há espaço para o mesmo. Hegel inaugura outra concepção de formação ao deslocar o conheça-te a ti mesmo socrático ao âmbito da dialética do reconhecimento, a qual supõe a alteridade, de forma histórica. Nesse sentido, a *Bildung* hegeliana suprassume a *Paidéia* platônica, deslocando o princípio ontológico platônico, calcado na noção de um ser anterior e superior às coisas, ao princípio onto-lógico hegeliano, entendido como indeterminação.

Cabe ressaltar que a problemática enfrentada nesse escrito não se preocupa com o que se tem dito sobre a alteração da *Paidéia* pela *Bildung*. A questão que me ponho a refletir é de outra ordem. O que está em jogo neste escrito é por quê a noção hegeliana de *Bildung* fora divulgada em detrimento da noção de *Formierung*. Os substantivos *Bildung* e *Formierung* significam formação, oriundos dos verbos *bilden* (formar) e *formieren* (formar). Ambas as palavras significam formação (*Bildung* e *Formierung*), mas com a diferença que na segunda, a formação envolve matéria. Hegel, portanto, estaria se referindo à formação em seu duplo aspecto de transformação da natureza e de si mesmo.

Quando se privilegia a formação cultural ou a *Bildung* em detrimento do termo *Formierung* trata-se de um problema que suplanta a etimologia e a semântica dessas categorias e se estende ao âmbito ideológico e falacioso. Duas são as alternativas que se têm ao reduzir o noção de formação na filosofia hegeliana ao substantivo *Bildung*. A primeira delas é que se pode entender que em última instância, mediante o processo de transformação do mundo e de si, ocorre um retorno à consciência, compreendendo-se de forma enriquecida nesse processo educacional. A outra alternativa diz respeito à tentativa de reduzir o pensamento filosófico hegeliano ao âmbito de uma filosofia estéril em releção à sua praticidade, um discurso teológico que encanta as pessoas, mas que é inócua na vida humana. A seguir não adentro detalhadamente essa problemática, mas apenas me restrinjo a esclarecer o que Hegel entende por formação, deixando o julgamento ao próprio leitor.

Mas como Platão foi o primeiro filósofo ocidental sistêmico que temos notícias, é indispensável que se adentre ao princípio ontológico que sustenta o edifício da sua teoria para, a seguir, apresentar a alteração conceitual hegeliana acerca do termo dialética, bem como a mudança conceitual acerca do princípio do ser e do saber, o que impacta diretamente em sua noção de formação. Todos sabemos que a questão da *Paidéia* platônica se remete a um cenário mais amplo do que a um saber determinado; ela é, antes, uma questão política. Hegel, da mesma forma que o seu colega grego, suplanta um problema meramente terminológica e nos aponta o desastre



originário de um saber cujo princípio está calcado no Eu, o que denota a importância da formação na cultura que se pretende erigir.

1. O princípio ontológico platônico

O problema posto no diálogo *Sofista*, de Platão, é o do ser e o do não-ser. Afirmar que o discurso dos sofistas é falso ou a eles se referir como fazedores da arte da cópia e do simulacro é o mesmo que dizer ou pensar que o falso é real. Pior, descrever os sofistas como pronunciadores de falsidade é o mesmo que dizer que o falso é real. Como afirmar que há o não-ser, o falso se ao proferi-lo já não se aja em contradição? Quando se afirma que o discurso do sofista é falso, de imediato tal afirmação já é problemática. Afirma-se que o não-ser é ou que o não-ser ou o falso é real.

Supor que o não-ser é, é o mesmo que dizer o não-ser como ser. O problema de Platão com a sofística é exatamente esse: como afirmar o não-ser como falso sem que ele seja algo? Há como pensar e defender que o não-ser é contrário e pior (falso) do que o ser (verdadeiro)? Como ter tal opção (ser ou não-ser) sem ter ambos, enquanto ser, ao mesmo tempo? Só se pode atribuir o nome não-ser a algo, portanto a um ser. A dificuldade, no entanto, não deve ser tratada no *a posteriori* ou na consequência, mas na realidade ela existe no próprio princípio. Mais ainda, Platão não somente se detém na destruição da tese sofística como um problema exclusivamente filosófico, mas se vê impelido a determinar a falsidade do discurso sofístico por um problema cultural e político. Como edificar uma cultura, como restaurar Atenas tendo como seus adversários pessoas que se resumem na imediatidade mundana? Como se sobrepôr às teses sofísticas não somente pela opinião, mas destruí-las teoricamente e formar uma cultura diferente da multiplicidade mesquinha dos sofistas?

Platão se refere aos sofistas como aqueles que se direcionam às imagens das coisas. Mas o que se pode entender por imagem? Ela é um segundo objeto copiado do verdadeiro, o que indica haver o verdadeiro e o falso, o real e a cópia. Ou melhor, o semelhante, a imagem se refere a algo real, o que implica que o não-ser é. Platão tem que dar conta de afirmar seu discurso como verdadeiro e o do sofista como falso e, assim, se sobrepôr a esse discurso. No entanto, ao fazê-lo, Platão, em primeiro lugar, acaba por afirmar que tanto o ser quanto o não-ser são para, depois, defender e justificar de que forma o ser é verdadeiro e o não-ser é falso.

Platão afirma que o ser, de certa forma, não é; e o não-ser, de certa forma, é. Sem essa contestação, Platão não pode falar de discursos falsos e verdadeiros, nem de opiniões falsas, nem de



imagens, de cópias, imitações ou simulacros sem cair em contradições ridículas. Mas o que é o ser? O ser é o Todo? Não! O ser é uno, indivisível. O Todo é divisível em partes. O ser é uno e ele difere do Todo. Este é carente e divisível. Todo e Ser têm naturezas distintas, assevera Platão.

Esta é a solução a que chegam os interlocutores do diálogo *Sofista*, tanto os que defendem a imobilidade do ser quanto os que afirmam o contrário: o mover-se do ser em todos os sentidos. Essa recusa de ambas é, antes, afirmação das duas. Trata-se de dizer que há o ser e o não-ser. A tese de Platão seria admitir ambos ao mesmo tempo: o imóvel e o que se move; o Ser e o Todo; o Uno e o Todo.

O que se depreende da pretensa conclusão acima alcançada é que o ser não é a reunião de repouso e movimento, mas que se apresentam três coisas distintas: movimento, repouso e ser. Os dois últimos participam do primeiro, mas não se associa ao outro (movimento e repouso). Só o ser se associa a eles. O movimento é absolutamente outro que o repouso; ele não é repouso. Ele é porque participa do ser, mas não é o ser; é outro que o ser, o “mesmo”. De uma forma ele é o mesmo e de outra ele não é o mesmo. Ele é e não é, de certa medida, o outro.

Para Platão, o não-ser não é uma coisa contrária ao ser. Não tem nada a ver com contrariedade. O não-ser é apenas outra coisa qualquer que não o ser. Daí o ser se equivaler ao não-ser e Platão ter novamente diante de si a dificuldade em provar que o discurso do sofista é falso, sem que ao afirmá-lo já se encontre enredado em contradições.

Até o presente momento, Platão demonstra tanto que os não-seres são quanto em que consiste a forma dos não-seres. O ser é e o não-ser também o é. Há participação do não-ser no ser. E por participar do ser, o não-ser, por isso mesmo, é outro que o ser. Este é o não-ser. Mas nada ainda foi provado. A verdadeira crítica não consiste nisso: provar que o mesmo é o outro e o outro é o mesmo, ou se prender perpetuamente nessas oposições. Isso não constitui verdade alguma. É apenas resultado de um primeiro contato com o real.

Mas a questão é exatamente contrária a esse caminho. Não se trata de dividir, mas de unir tudo a tudo, e assim apresentar a harmonia. Há que se discutir sobre o sofista ou sobre a validade do discurso sofístico, já que um discurso é uma combinação mútua. O que forma o não-ser pode se associar ao discurso. Esse é o problema que enfrenta Platão. Caso o não-ser não seja associado ao discurso falso, todo discurso será equivalente um ao outro, e ambos serão verdadeiros. Para o sofista não há como enunciar o não-ser. Este não participa do ser e não mantém nenhuma relação com ele.

Trata-se de se referir ao discurso e à *doksa* (opinião). Qualquer discurso tem que ser formado pelo sujeito e pelo verbo, por aquele que pratica a ação e por esta própria ação. Ou seja, para exprimir vocalmente o ser é necessário dois gêneros de sinais: nome e verbo. O verbo é o que exprime a ação, e o nome é o sujeito que executa essa ação. O verbo se assemelha ao não-ser, e o nome, ao ser. Ambos juntos formam o discurso.

Há agora que provar o discurso verdadeiro e diferenciá-lo do falso. Pode-se dizer: “Teeteto está sentado” e “Teeteto, com quem agora converso, voa”. O discurso formado por verbo e nome, mas que anuncia o outro como sendo o mesmo e o que não é como sendo o que é trata-se de discurso falso. Mas há ainda embaraço. Pensamento é diálogo interior e silencioso da alma consigo mesma. Opinião é quando se dá espontaneamente na alma o efeito do pensamento. Quando o diálogo não se dá espontaneamente, mas por intermédio da sensação, está-se referindo à imaginação. Daí, no discurso verdadeiro, o pensamento é o diálogo da alma consigo mesma, enquanto no discurso falso, o diálogo é a combinação da sensação e da opinião. De forma que a opinião é falsa. Enfim chega-se à tese do diálogo *Sofista*, de Platão. O sofista é o pejorativo do filósofo e não é exatamente sábio, mas ao contrário, não sabe nada.

Percebe-se, portanto, que a *Paidéia* platônica necessita de uma fundamentação ontológica adequada aos problemas enfrentados em sua época, o que poder-se-ia, caso não fosse bem fundamentada, levar à derrocada de Atenas. No entanto, a tese platônica acaba por nos anunciar a noção de ser como algo superior e anterior ao Todo, uma predeterminação que necessita ser explicada, a qual havia guarida naquela cultura que se arquitetou mediante uma noção suprassensível, ou como nos afirma Aristóteles, uma metafísica pela qual a ordem cósmica é mantida.

2. O Princípio onto-lógico hegeliano

Assim como Platão necessitou destruir a tese dos sofistas, Hegel também tenta desconstruir a tese dicotômica dos pensadores modernos, afirmando que eles colocaram um falso problema ao partirem de um princípio lógico equivocado: a determinação no começo do saber. A consequência desse falso princípio gnosiológico poder-se-ia nos levar à derrocada cultural, ou para empregar uma linguagem nietzscheana e heiddegeriana, poder-se-ia nos conduzir à morte do homem ou ao esquecimento do ser. Nesse sentido, Hegel além de desconstruir, assim como o fez Platão em relação aos sofistas, o construto teórico quantitativo edificado na modernidade, necessitou de edificar tanto outra concepção acerca do princípio onto-lógico quanto demonstrar por meio de sua dialética uma nova proposta de formação.

O princípio onto-lógico hegeliano não é o ser nem o nada, mas o *werden*, o movimento, o vir-ser. Hegel define esse princípio por Absoluto, o indeterminado, que por essa característica mesma, possibilita determinações *a posteriori*. Essas determinações ou o *Dasein*, o ser-aí, aparece como o resultado da passagem do movimento ao repouso, e deste novamente ao movimento, assim sucessivamente. De forma que a determinação é uma construção histórica, e não uma determinação ontológica.

O *Dasein*, portanto, é o princípio lógico que supõe o absoluto ou o indeterminado como princípio onto-lógico indeterminado. Como, para Hegel, não há como separar efetivamente o externo e o interno no começo do saber, o princípio onto-lógico hegeliano supõe o movimento da apresentação em figuras-de-espírito do indeterminado, ou supõe ser e existir em um fluxo constante de desfenomenalização e fenomenalização do sujeito no âmbito da história.

Esse aspecto nos indica uma formação que requer tanto a interioridade ou a formação intelectual (*Bildung*), própria da *Paidéia* grega, quanto, e ao mesmo tempo, a formação que envolve matéria, *Formierung*. De forma que a noção de formação na filosofia hegeliana não se restringe à *Bildung*, como formação intelectual, cultural, mas, também, e ao mesmo tempo, a *Formierung*. Isso significa que, para Hegel, é necessário que a formação não se caracterize, em primeiro lugar, como um dos dois aspectos, interno ou externo, mas que se dê no âmbito relacional entre a consciência e o mundo, de forma que resulta desse processo formativo a externalização do sujeito que estranha o mundo ao estranhar-se a si mesmo em si e no mundo. Assim sendo, Hegel não supõe uma ordem determinada pré estabelecida da Ideia, própria da *Paidéia* platônica, nem a contingência aleatória do ceticismo; não se trata de uma formação do eu interior ou do conhecer-se a si mesmo ou da *Psykhê* ou alma, nem de uma incoerência de se pensar o saber pela impermanência do *a posteriori* céptico. Hegel nos indica o reconhecimento (*anerkennung*), que supõe a alteridade, o desejo e a luta entre vida e morte. Esses são os três pilares a partir dos quais a dialética da dominação e servidão aparece no contexto da consciência-de-si, na obra *Fenomenologia do espírito*, de 1807, na qual Hegel nos apresenta a dialética pura e fenomenológica, que culmina na noção de formação, enquanto *Bildung* e *Formierung*.

Conclusão

Ao se entender a noção hegeliana de formação pelo vocábulo alemão *Bildung* ou se está considerando que ao findar do processo educacional, que envolve tanto a interioridade da consciência quanto a exterioridade da alteridade, tenha-se encerrado na formação da consciência, ou



que o emprego deste termo guarda em seu bojo certa interpretação com cunho desqualificador da teoria hegeliana. Um leitor cauteloso da obra *Fenomenologia do espírito* percebe claramente que Hegel critica o dualismo moderno por considerar que o princípio do saber é particular, centrado no Eu, e que a novidade hegeliana consiste em descrever o processo de formação da consciência imbricada no mundo no qual ela se encontra. Esse processo se mostra de forma dialética histórica, demonstrando que de suprassunção a suprassunção, o sadio senso comum se eleva ao patamar da união da sua história individual com a história coletiva, tornando-se a razão da história. A consciência se forma nesse processo que envolve, de forma relacional, tanto a interioridade da consciência quanto a exterioridade mundana. É somente nesse fluxo dialético histórico, que envolve a *Bildung* e a *Formierung*, que a formação pelo viés hegeliano pode acontecer. De forma que não teria o menor sentido desconsiderar que tanto é relevante à formação o seu aspecto de cultural (*Bildung*) quanto o da formação como transformadora do mundo, *Formierung*. O próprio Hegel o expressa claramente no último parágrafo da dialética da dominação e servidão ao afirmar que: “Sem o formar [*Ohne das Bilden*], permanece o medo como interior e mudo, e a consciência não vem-a-ser para ela mesma. Se a consciência se formar [*Formier*] sem esse medo absoluto primordial, então será apenas um sentido próprio vazio; pois sua forma ou negatividade não é a negatividade em si, e seu formar [*sein Formieren*], portanto, não lhe pode dar a consciência de si como essência.”¹²⁸ (Hegel, 2002, p. 151 e 1952, 149)

Referências bibliográficas

PLATÃO. “Sofista”. In: *Platão*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

_____. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

_____. *Fédon ou da alma*. São Paulo: Nova Cultural, 2000(1).

HEGEL, G.W.F. *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Felix Meiner, 1952.

_____. *La Phénoméologie de L'Esprit*. Trad. Jean Hyppolite. Paris: Aubier-Montaigne, [s/d].

_____. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Menezes. São Paulo: Vozes, 1992.

_____. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Menezes. 7ª ed. rev. Petrópolis: Vozes: Bragança Paulista: USP, 2002.

_____. *A Fenomenologia do espírito*. Trad. parcial Henrique Cláudio de Lima Vaz, São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Col. Os Pensadores).

_____. *Wissenschaft der Logik (I)*. Herausgegeben von Georg Lasson. Hamburg: Felix Meiner, 1932.

¹²⁸ Ohne das Bilden bleibt die Furcht innerlich und stumm, und das Bewußtsein wird nicht für es selbst. Formiert das Bewußtsein ohne die erste absolute Furcht, so ist es nur ein eitler eigener Sinn; denn seine Form oder Negativität ist nicht die Negativität *an sich*; und sein Formieren kann ihm daher nicht das Bewußtsein seiner als des Wesens geben.



XXIII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sociedade Civil e Formação: Resistências, Rupturas, Continuidades

GT 7 – Bases Históricas, Teóricas e Políticas da Psicologia





Fim