Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE

ISSN 2358-4319 (online)

revista educação e emancipação

v.13, n.2, maio/ago. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 13, n. 2, maio/ago. 2020

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Natalino Salgado Filho

Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão
Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais
Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Lucinete Marques Lima

Comitê Editorial Executivo:

Lélia Cristina Silveira de Moraes
Maria Alice Melo

Conselho Científico

Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal
Ana Maria Iorio Dias - UFC
Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada - Espanha
Antônio Joaquim Severino - USP
Antônio Cabral Neto - UFRN
Betânia Leite Ramalho - UFRN
Célia Frazão Soares Linhares - UFF
Clermont Gauthier - Université Laval - Québecb - Canadá
Enéas Arraes Neto - UFC
Francisca das Chagas Silva Lima -UFMA
Ilma Vieira do Nascimento - UFMA
Janssen Felipe da Silva - UFPE
José Luis Canto Ramírez - Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México
Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno – USP
Luís Alcoforado, Universidade de Coimbra, Portugal
Marcelo Parreira do Amaral – Westfälische Wilhelms - Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft - Alemanha
Maria Eliete Santiago - UFPE
Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP
Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB
Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal
Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de Coimbra - Portugal
Maria Nobre Damasceno - UFC
Maria Salete Barboza de Farias - UFPB
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA
Valdelúcia Alves da Costa - UFF

Revisão de Linguagem
Luysienne Silva de Oliveira
Jonilson Costa Correia
Thiago Augusto dos Santos de Jesus

Revisão de Normalização
Weltiene Sirlei Nogueira Santos
Lia Margarida Coelho Ferreira

Editoração Eletrônica
Matheus Soares Silva

Capa
Leandro Barroso Dias

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (*on line*), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida dos Portugueses, 1966 – Campus Dom Delgado
CEP 65.080-805 – São Luís/MA
Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br
e/ou revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México)
Diadorim - http://diadorim.ibict.br/handle/1/817
Latindex - http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521
DOAJ - Directory of Open Access Journals
REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Cientifico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes
Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.13, n.1 jan./abr. 2020
DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n1

ISSN 2358-4319 (online)
Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.5
CDU 37(05)

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

Sumário

Artigos

Editorial 15

Por uma identidade escolar: crítica ao espectro empresarial na educação básica brasileira e mexicana 17
Evandro Consaltér
Edgar Flores Gómez

Dobras expressivas na formação docente: fotografia como acontecimento 41
Liege Maria Queiroz Sitja

A produção de uma estrutura dual na educação nacional e a relação cultural do brasileiro com o trabalho 71
José Aparecida de Freitas

A gênese dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia 90
Lonne Ribeiro Araújo
Josania Lima Portela Carvalhêdo

A motivação como fator essencial na aprendizagem da Língua Inglesa 116
Elvira Livonete Costa

Ensino Integrado: perspectivas e provocações 133
Ana Sara Castaman
Ricardo Antonio Rodrigues

Práxis educativa das professoras alfabetizadoras de Cascavel – Ceará 152
Lia Machado Fiuza Fialho
Scarlett O'hara Costa Carvalho
Marília Carvalho dos Santos

Controvérsias do programa novo mais educação: contexto de formulação e interpretações na escola 182
Zenildo Jose Barbosa
Cibele Maria Lima Rodrigues

Pode o subalterno falar? O lugar dos afro-brasileiros no Ensino de História 209
Ygor Klain Belchior

Percepção dos gestores regionais de saúde sobre a política nacional de educação permanente em saúde no Estado do Maranhão-Brasil 228
Maria de Lourdes Carvalho
Luís Alcoforado
Ellen Rose Sousa Santos

A *Práxis* Inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua Relevância na Educação Profissional e Tecnológica 250
Fernanda Souza da Silva
Álvaro Itaúna Schalcher Pereira
Francisco Adelton Alves Ribeiro

A educação como contraponto das políticas neoliberais de fratura social 270
Maria José Pereira de Oliveira Dias
Maria Esperança Fernandes Carneiro

Professor tradicional: entre as ideologias de direita e de esquerda 293
Elton Emanuel Brito Cavalcante

Formação Continuada: concepções e práticas do programa "chão da escola" 315
Glauce Barros Santos Sousa Araujo
Bruno Bottega Dell 'Osbel
Eniz Conceição Oliveira

Expansão da educação superior para o semiárido: um debate necessário 334
Wagner Pires da Silva
Erlene Pereira Barbosa

Entrelaços da Educação Popular e Educação do Campo: tecendo olhares para o campo a partir do Sul 355
Gildivan Francisco das Neves
Severino Bezerra da Silva
Patrícia Cristina de Aragão

Normas para Publicação 379

Contents

Articles

Editorial 15

For a school identity: critical to the business spectrum in brazilian and mexican basic education 17
Evandro Consaltér
Edgar Flores Gómez

Expressive folds in teaching: photography as an event 41
Liege Maria Queiroz Sitja

The production of a dual structure in the national education and the cultural relationship of brazilians with work 71
José Aparecida de Freitas

The genesis of technical courses integrated to the high school of Federal Institutes of Education Science and Technology 90
Lonne Ribeiro Araújo
Josania Lima Portela Carvalhêdo

Motivation as an Essential Factor in Learning the English Language 116
Elvira Livonete Costa

Integrated Teaching: perspectives and provocations 133
Ana Sara Castaman
Ricardo Antonio Rodrigues

Educational praxis of literacy teachers in Cascavel - Ceará 152
Lia Machado Fiuza Fialho
Scarlett O'hara Costa Carvalho
Marília Carvalho dos Santos

Controversies of the new program more education: context of formulation and interpretations in school 182
Zenildo Jose Barbosa
Cibele Maria Lima Rodrigues

Can the subaltern speak? The place of afro-Brazilians in history teaching 209
Ygor Klain Belchior

Perception of regional health managers about the national policy for permanent education in health in the State of Maranhão-Brazil 228
Maria de Lourdes Carvalho
Luís Alcoforado
Ellen Rose Sousa Santos

The Inclusive Praxis of the Centers of Attention to People with Specific Needs and their Relevance in Professional and Technological Education 250
Fernanda Souza da Silva
Álvaro Itaúna Schalcher Pereira
Francisco Adelton Alves Ribeiro

Education as Counterpoint for Neoliberals Politics for Social Fracture 270
Maria José Pereira de Oliveira Dias
Maria Esperança Fernandes Carneiro

Traditional teacher: between the right and left ideologies 293
Elton Emanuel Brito Cavalcante

Continuing Education: conceptions and practices of the "school floor" programme 315
Glauce Barros Santos Sousa Araujo
Bruno Bottega Dell 'Osbel
Eniz Conceição Oliveira

Expansion of higher education for the semiarid: a necessary debate 334
Wagner Pires da Silva
Erlene Pereira Barbosa

Interlaces in Popular Education and Rural Education: weaving looks at the field from the South 355
Gildivan Francisco das Neves
Severino Bezerra da Silva
Patrícia Cristina de Aragão

Publication Guidelines 379

Sumario

Editorial 15

Articulos

Por una identidad escolar: crítica al espectro empresarial en la educación básica brasileña y mexicana 17
Evandro Consaltér
Edgar Flores Gómez

Dobladuras expresivas en la formación docente: fotografía como acontecimiento 41
Liege Maria Queiroz Sitja

La producción de una estructura dual en el la educación nacional y la relación cultural del brasileño con el trabajo 71
José Aparecida de Freitas

La génesis de los cursos técnicos integrados a la enseñanza media de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología 90
Lonne Ribeiro Araújo
Josania Lima Portela Carvalhêdo

La Motivación como Factor Esencial en el Aprendizaje del Lengua Inglesa 116
Elvira Livonete Costa

Enseñanza Integrada: perspectivas y provocaciones 133
Ana Sara Castaman
Ricardo Antonio Rodrigues

Praxis educativa de las profesoras alfabetizadoras de Cascavel – Ceará 152
Lia Machado Fiuza Fialho
Scarlett O'hara Costa Carvalho

Marília Carvalho dos Santos

Controversias del programa novo mais educación: contexto de formulación e interpretaciones en la escuela 182
Zenildo Jose Barbosa
Cibele Maria Lima Rodrigues

¿Puede el subalterno hablar? El lugar de los afrobrasileños en la enseñanza de historia 209
Ygor Klain Belchior

Percepción de los gestores regionales de salud sobre la política nacional de educación permanente en salud en el estado de Maranhão-Brasil 228
Maria de Lourdes Carvalho
Luís Alcoforado
Ellen Rose Sousa Santos

La Praxis Inclusiva de los Núcleos de Atención a Personas con Necesidades Específicas y su Relevancia en la Educación Profesional y Tecnológica 250
Fernanda Souza da Silva
Álvaro Itaúna Schalcher Pereira
Francisco Adelton Alves Ribeiro

La Educación como Contrapunto de las Políticas Neoliberales de Fractura Social 270
Maria José Pereira de Oliveira Dias
Maria Esperança Fernandes Carneiro

Profesor tradicional: entre las ideologías de derecha y de izquierda 293
Elton Emanuel Brito Cavalcante

Formación Continuada: concepciones y prácticas del programa "chão da escola" 315
Glauce Barros Santos Sousa Araujo
Bruno Bottega Dell 'Osbel
Eniz Conceição Oliveira

Expansión de la enseñanza superior para el semiárido: un debate necesario 334
Wagner Pires da Silva
Erlene Pereira Barbosa

Entrelazos de la educación popular y educação del campo: tejiendo miradas hacia el campo a partir del Sur 355
Gildivan Francisco das Neves
Severino Bezerra da Silva
Patrícia Cristina de Aragão

Normas para publicación 379

Editorial

O cenário atual vivido mundialmente é assustador, preocupante e desafia a humanidade, essa é uma afirmativa presente em muitos diálogos atualmente. Vivemos tempos sombrios, de incertezas e muitos questionamentos, com poucas respostas. O mundo parou! É em meio a esse contexto - devastado pela dor, pelo medo e sobretudo pela ausência de um cuidado com a vida - que a ciência reafirma sua importância e caminha em busca de respostas para a emergência que a saúde mundial exige.

No Brasil, esse cenário toma graves proporções, na medida em que conquistas históricas, resultantes de lutas de seu povo são desconstruídas, atingidas brutalmente por uma tirania da (des) informação e do poder econômico, concebidos como pilares de um governo que caminha na contramão da garantia do direito à cidadania, da justiça social. Pessoas de um modo geral, trabalhadores e instituições são fortemente atingidas e enfraquecidas em sua autonomia, em sua função e seus direitos sociais, dando lugar à competitividade, ao conservadorismo e aprofundamento das desigualdades sociais.

A educação como parte desse contexto está no centro dos ataques das políticas atuais, sofrendo de forma avassaladora o desmonte de um projeto de educação pública, gratuita e de qualidade, crítico e com justiça social, que vinha em curso, buscando se consolidar, muito caro para as lutas dos educadores. São constantes as estratégias de privatização tanto da educação básica quanto da superior, com grandes cortes de verbas no financiamento da educação, atingindo o investimento em pesquisas, a oferta de fomento, por meio de bolsas para estudantes da iniciação científica e da pós-graduação, com sérias repercussões na produção científica. Acrescenta-se a esses ataques, o encaminhamento de projetos conservadores que atingem diretamente os processos pedagógicos e de organização da escola, tais como: o programa escola sem partido, a militarização da escolas, a tentativa de oficialização do homeschooling ou ensino domiciliar, dentre outros projetos que se coadunam com essas perspectivas.

Testemunhamos também reações ativas por parte de nossas entidades, associações de classe, de pesquisadores e de setores organizados da sociedade, se contrapondo, de forma incisiva, ao desmonte das políticas sociais e expressando a importância de se fortalecer a defesa da educação pública e da sociedade democrática, o que demonstra o vigor da mobilização para a construção de uma resistência política mais combativa, assim como motivação para a produção de uma consciência coletiva sobre as disputas e os embates que circunscrevem esse momento da história da educação brasileira.

Registra-se ainda que é perceptível, por parte da sociedade o lugar ocupado pela escola, a sua importância no processo formativo, na sociabilidade das relações de crianças e jovens que se encontram ausentes deste espaço nesse momento, ressaltando-se a necessidade do trabalho dos profissionais da educação na efetivação desse processo.

O conjunto de artigos que compõe esta edição traduzem o potencial da produção científica nos diversos espaços acadêmicos e expressam inquietações, reflexões de pesquisadores, estudiosos da área da educação, sobre diversas temáticas problematizadas teoricamente ou resultantes de investigações científicas que se dedicam para compreender a complexidade da dinâmica da realidade educacional sob diferentes abordagens teóricas e metodológicas, na perspectiva de contribuir com o debate acadêmico, político da área da educação. Se constituem em um ótimo convite para uma boa interlocução com seus autores.

Lélia Cristina Silveira de Moraes
Editora

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p17-40

Por una identidad escolar: crítica al espectro empresarial en la educación básica brasileña y mexicana

Evandro Consaltér[1]
Edgar Flores Gómez[2]

RESUMEN

El presente estudio se caracteriza como cualitativo, valiendo-se de datos bibliográficos y anclado en el método deductivo-analítico. Tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo la lógica empresarial entró en los espacios escolares brasileños y mexicanos y cuáles son sus impactos en la identidad escolar con base en un principio republicano y en el bien común? Por lo cual, el texto está dividido en tres partes: I) primero analizamos cómo el espectro empresarial ha entrado en la educación básica brasileña, principalmente sobre el amparo de la flexibilización de las legislaciones educativas y sobre el camuflaje de organizaciones de la sociedad civil sin fines lucrativos; II) Después, revisamos el caso mexicano observando cómo el mismo proceso acontece en dicho país; III) Para finalizar, apuntamos los impactos de esa relación entre la escuela y el mercado sobre el carácter público de la escuela. Al concluir, alertamos respecto a la necesidad de que la escuela fortalezca su propia identidad, separada de los intereses e influencias externas, como lo sería el caso del universo de los negocios.

Palabras clave: Escuela. Identidad. Gerencialismo empresarial.

1 Doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Membro do Grupo de Pesquisa Docência Universitária, Políticas Educacionais e Expansão da Educação Superior, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil. Bolsista Capes. E-mail: evandroconsalter@gmail.com.

2 Doutorando da Academia del Posgrado em Ciênias Antropolíticas de la Escuela Nacional de Antropología e Historia" (ENAH), desenvolvendo os estudos de tese "Expresiones de resistencias culturales de los jóvenes de Ixtapaluca en el neoliberalismo y la globalizacion". Escuela Nacional de Antropología e Historia – ENAH – México. Pesquisador visitante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GEPES/UPF, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - RS/Brasil(2019).Email: edgarfg85@hotmail.com

Por uma identidade escolar: crítica ao espectro empresarial na educação básica brasileira e mexicana

RESUMO

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo**,** valendo-se de dados bibliográficos e ancorado no método dedutivo-analítico. Tem como objetivo responder a seguinte pergunta: Como a lógica empresarial entrou nos espaços escolares brasileiros e mexicanos e quais são seus impactos na identidade da escola com base em um princípio republicano e no bem comum? Para tal, o texto está dividido em três partes: I) primeiro analisamos como o espectro empresarial tem adentrado à educação básica brasileira, principalmente sob o amparo da flexibilização das legislações educacionais e sob a camuflagem de organizações da sociedade civil sem fins lucrativos; II) em seguida, reportamo-nos ao caso mexicano observando como o mesmo processo acontece neste país; III) por fim, apontamos os impactos dessa relação entre escola e mercado sobre o caráter público da escola. Ao concluir, alertamos para a necessidade de a escola fortalecer sua própria identidade, separada dos interesses e influências externas, como o universo dos negócios.

Palavras-chave: Escola. Identidade. Gerencialismo empresarial

For a school identity: critical to the business spectrum in brazilian and mexican basic education

ABSTRACT

The present study is characterized as qualitative, using bibliographic data and anchored in the deductive-analytical method. It aims to answer the following question: How did business logic enter Brazilian and Mexican school spaces and what are its impacts on the school's identity based on a republican principle and the common good? To this end, the text is divided into three parts: I) first, we analyze how the business spectrum has entered Brazilian basic education, mainly under the protection of the flexibility of educational legislation and under the camouflage of non-profit civil society organizations; II) then, we report to the Mexican case observing how the same process happens in this country; III) finally, we point out the impacts of this relationship between school and market on the public character of the school. In conclusion, we alert to the need

for the school to strengthen its own identity, separate from external interests and influences, such as the business universe.

Keywords: School. Identity. Business management

Introducción

Administrar la escuela como si fuese una empresa y alejada de la gestión de los valores profesionales y culturales de la docencia, ha sido la apuesta de más de un gobierno que partían de una visión instrumentalizada de las finalidades de la escuela, mucho más cercana para el mercado que de la promoción de una sociedad más justa e igualitaria. El argumento latente en favor de tal concepción, se justifica, en la mayoría de las veces, por el falso discurso de alcanzar mejores resultados e indicadores en evaluaciones externas, que representarían una mejor calidad de educación.

Para Laval (2004), vivimos actualmente una redefinición de la escuela como empresa. El valor central pasa a ser la eficacia social y económica, dando más valor a la gestión en detrimento de la enseñanza. Por lo tanto, se torna conveniente ante dicho modelo gerencial buscar el distanciamiento del cuerpo de profesores y de sus valores profesionales e intelectuales en favor de una alineación con las prerrogativas de la empresa. En esta concepción, ensayar es una cosa, dirigir un establecimiento, es otra, la cual se asemeja con la dirección de una empresa. La lógica educativa, por lo tanto, puede ser análoga a la lógica de mercado empresarial en una relación entre empresa, colaboradores y clientela. El alumno se asemejaría así a un cliente, el profesor a una colaborador y la escuela, por su cuenta, especialmente la pública, con una empresa.

Dardot y Laval (2016), consideran que, en esa lógica toda la reflexión sobre la administración pública adquiere un carácter técnico en detrimento de las consideraciones políticas y sociales que permitirán evidenciar tanto el concepto de la acción pública, como la pluralidad de las opciones posibles. Esa prerrogativa afecta directamente a la propia concepción de los bienes públicos así como a los principios regentes de su distribución. "A igualdade de tratamento e a universalidade dos benefícios são questionadas tanto pela individualização do auxílio e pela seleção dos beneficiados, na qualidade de amostras de um 'público-alvo', quanto pela concepção consumista do serviço público" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 380). En suma, pierde espacio una escuela en el sentido

de ser un espacio para el bien común y así da paso a ser un lugar para la competencia, selección y exclusión, con énfasis sobre la atribución de reconocimientos a quienes son considerados como más aptos y consiguieron las metas académicas propuestas. La educación, por lo tanto, en esta lógica es evaluada con base en los costos y en los resultados.

Es así que, tanto para Akkari (2011), como para Laval (2004), el primer paso para la inversión económica en la educación pública se torna viable a través de políticas de descentralización de la educación. Dichas políticas, citando a Akkari (2011) y a Ball (2007), son influenciadas principalmente por organismos internacionales, como la OCDE y el Banco Mundial. En las pautas de dichos organismos supranacionales, figuran metas para "descentralizar a gestão da educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares" (AKKARI, 2011, p. 32). Por lo tanto, para la consolidación de ese espacio como mercado potencial y necesario, en primer lugar, se requiere pasar de un Estado prestador de servicios, a un Estado meramente regulador y evaluador de servicios públicos descentralizados.

Por lo cual, esos servicios deben funcionar en un régimen de autonomía o concesionados a empresas privadas, lo que en muchos sistemas, no implica necesariamente la ausencia de un Estado financiador. Es así que bajo esa nueva lógica estructural del Estado, los servicios públicos pasarían a ser observados por el mercado más como un área potencial de negocios y de lucros. Así, se tendrían las condiciones necesarias y propicias para la instauración de cooperaciones públicas y privadas en las que, muchas veces, se dan con financiamientos públicos, pero generando lucros privados, constituyéndose un nuevo y ambicioso mercado que ha elaborado estrategias voraces para de perpetración en la educación básica pública. Ese nuevo mercado, ha rediseñado políticas públicas y la propia identidad de la escuela, la cual había sido social, histórica y culturalmente construida.

Frente al escenario expuesto, pretendemos en este texto responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo la lógica empresarial entró en los espacios escolares brasileños y mexicanos y cuáles son sus impactos en la identidad escolar con base en un principio republicano y en el bien común? Este estudio es considerado como cualitativo, hemos utilizado datos bibliográficos y encontró su sustento procedimental en el método deductivo-analítico. Es importante destacar que la elección del sistema

educativo brasileño y el mexicano, como objetos de estudio para el presente texto se dio a través de la cooperación entre la *Universidade de Passo Fundo* (*UPF, Brasil*) y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH, México).

Para pretender obtener el objetivo propuesto en el presente estudio, primero analizamos cómo el espectro empresarial ha entrado en la educación básica brasileña, principalmente sobre el amparo de la flexibilización de las legislaciones educativas y sobre el camuflaje de organizaciones de la sociedad civil sin fines lucrativos. Después, revisamos el caso mexicano observando cómo el mismo proceso aconteció en dicho país. Para finalizar, apuntamos los impactos de esa relación entre la escuela y el mercado sobre el carácter público de la escuela. Al concluir, alertamos respecto a la necesidad de que la escuela fortalezca su propia identidad, separada de los intereses e influencias externas, como lo sería el caso del universo de los negocios. Consideramos así que, cuando la escuela ha perdido su esencia social y democrática, se coloca en riesgo no sólo la equidad escolar, sino también se pone en entredicho el futuro de una generación de infantes y, en consecuencia, su papel en la sociedad.

El espectro empresarial en la educación básica brasileña

Las estrategias utilizadas por el mercado para colonizar la esfera de la educación, han presentado un aumento en las últimas décadas en Brasil. Comprenden desde la influencia en la organización y en la concepción de las políticas para la educación nacional (ADRIÃO; PERONI, 2009; PIRES; PERONI, 2017), hasta la propia inducción y promoción de un estilo de vida que parece negar la identidad de la escuela como una cuestión pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Los ejemplos de dichas estrategias son recurrentes. Es así que trataremos en este apartado, especialmente tres medidas gubernamentales adoptadas recientemente, las cuales han facilitado la actuación del sector privado sobre el público, a través de colaboraciones público-privadas que, con recursos públicos, pueden generar lucros de carácter privado. Se trata así del *novo Marco Regulatório do Terceiro Setor* (2014), De la *Reforma do Ensino Médio* (2016) y de la *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2017).

En ese sentido, consideramos como necesaria la comprensión de que dicho proceso se materializa particularmente, en la concepción

de un nuevo modelo de gestión, evaluación y regulación de la educación y del currículo, orientado por la retórica de la "mudanza" y de la "reforma del conocimiento". Para Dourado e Siqueira (2019, p. 292), "o pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica 'neoeconomicista' e 'reformista' em torno da proposição e materialização desta política", con énfasis en metas y en resultados. En el entender de Ball y Youdell (2007), se trata del establecimiento de una nueva forma de control por parte del Estado o de una reducción de su control, lo cual favorece a la descentralización y a la perpetración de los privilegios del sector privado sobre el sector público.

Frente a dicho contexto, iniciamos nuestro abordaje, en una prospección cronológica, con la aprobación del *novo Marco Regulatório do Terceiro Setor*, a través de la *Lei nº* 13.019/14, que crea las *Organizações da Sociedade Civil – OSC*, entidades de carácter privado, pero que gana ese estatuas social en caso de que cumplan una serie de requisitos, como la eficacia comprobada y los fines sociales. Esa Nueva legislación (OSC), entro en vigor en enero del año 2016, en los ámbitos de la Unión, Estados y Distrito Federal. Para los municipios fue establecido el inicio de su vigencia a partir del 1° de enero de 2017. Con esa nueva legislación se abre la posibilidad de que instituciones de enseñanza pública firmaran acuerdos de colaboración con *Organizações da Sociedade Civil – OSC* para distintos fines, como por ejemplo, para la oferta de servicios de gestión y de formación de profesores.

En casos más osados, el propio poder público puede contratar a una OSC para la oferta completa de servicios educativos, como es el caso del proyecto piloto desarrollado por la prefectura del municipio de *Porto Alegre – Rio Grande do Sul/Brasil* – en 2018, a través de una colaboración público-privada (la primera del municipio para dicha finalidad) para la atención de 350 alumnos del nivel de enseñanza básica en la *Escola Pequena Casa da Criança*, en el *Bairro Partenon*. Para la vialidad del proyecto, el gobierno municipal brinda a la entidad que mantiene a la escuela recursos públicos con valor mensual de R$452,00 por alumno. El acuerdo de colaboración firmado entre la prefectura y la entidad tiene vigencia de 5 años, prorrogable por 5 más (FÁVERO; PIRES; CONSALTÉR, 2020). En tal modelo de colaboración, la gestión de las finanzas, la contratación de profesores y las cuestiones pedagógicas son la responsabilidad del colaborador privado.

En otras palabras, el *Marco Regulatório do Terceiro Setor* puede representar la instauración del sistema *charter* de escuelas en Brasil. Sumamente diseminadas en los Estado Unidos, las *charter schools*, introducidas inicialmente en el estado de Minessota, en 1992, son financiadas con dinero público, pero bajo la gerencia privada, principalmente por organizaciones conocidas como *Educational Management Organizations* (Organizaciones de Gerenciamiento Educativo), o apenas *EMOs* (FÁVERO; PIRES; CONSALTÉR, 2020). De acuerdo con Abrams (2016), las *EMOs* eran una respuesta de la educación a las *Health Maintenance Organizations* (Organizaciones de Manutención de la Salud), o *HMOs*, muy comunes en la época por administrar con fondos públicos sectores de la salud. Con el mismo alcance, las *EMOs* aperaban con el propósito de "melhorar o serviço, conter custos e, em muitos casos, obter lucro" (ABRAMS, 2016, p. 9, traducción de los autores).

Es así que, siguiendo nuevamente las ideas de Abrams (2016), los aparentes resultados positivos de las evaluaciones y *rankings* nacionales y de las enfáticas defensas de esos sistemas como modelos modernos y más eficaces, es necesario considerar los significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos y que son segregadores del sistema educativo en países que adoptaron dicho modelo. De acuerdo con Fávero, Pires y Consaltér (2020), a pesar de que otros países latinoamericanos han tenido la experiencia de esa modalidad en mayor escala, como lo es el caso de Chile y de Colombia, en Brasil, poco se tiene registrado sobre el tema o las iniciativas de esa naturaleza organizacional. Todavía, políticas como la del *Marco Regulatório do Terceiro Setor* abren espacio para el establecimiento de colaboraciones público-privadas que, a pesar de la diferente designación, como es el caso ya citado del proyecto piloto desarrollado por la prefectura del municipio de *Porto Alegre*, representan un claro avance de un modelo *charter* en el sistema educativo brasileño.

Esas políticas de neoliberalismo pedagógico[3], parecen ganar un nuevo *imput* inmediatamente en 2016 con la polémica "*reforma do Ensino Médio*", propuesta por el entonces gobierno Temer (MDB), así que asume la presidencia después del controversial proceso *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), a través de la *Medida Provisória - MP* 746/16. De acuerdo con Fávero y Consaltér (2019), la anterior reforma representa un claro avance del sector privado sobre la educación pública. Un ejemplo de lo

3 Ver: TELLO (2013 p.11-20).

dicho anteriormente, es la posibilidad de contratación de profesionales de "saber notorio", profesionales sin la formación de licenciatura que podrían impartir disciplinas técnicas para la profesionalización de los alumnos. La anterior propuesta también va al encuentro del *Projeto Lei da Terceirização* (nº 13.429/2017), que permite la contratación terciarizada de trabajadores en todas las actividades, inclusive en la docencia (FÁVERO; CONSALTÉR, 2019).

Dentro de los argumentos presentados en la exposición de motivos para la edición de la *MP* 746/16, Da Silva (2018), llama la atención hacia dos aspectos. El primero, en relación a la propuesta intencional de la corrección de un número excesivo de disciplinas de enseñanza media, no adecuadas al mundo del trabajo, siendo que la propuesta de división en opciones formativas distribuidas por áreas de conocimiento o formación técnico-profesional. La segunda, comprende la readecuación curricular, la cual estaría alineada con las recomendaciones del Banco Mundial y del Fondo de las Naciones unidas para la Infancia (UNICEF).

De acuerdo con Da Silva (2018, p. 02),

> [...] desde as justificativas iniciais é possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compuseram as normativas curriculares daquele período. A intenção neste texto é mostrar que, sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos.

A partir de esa propuesta de la MP 746/16, es retomado un empolvado discurso sobre "competencias", el cual recae, principalmente, sobre la proposición de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norma vinculada a la implementación de la reforma (DA SILVA, 2018, p. 02).

En ese sentido, destacamos que la normalización de la *BNCC* está vinculada a la *Lei* 13.005/14 que aprobó el *Plano Nacional de Educação (PNE)* 2014/2024. Todavía, conforme destaca Da Silva (2018), en 2014 ya se había iniciado en el *Ministério da Educação* la elaboración de documentos con vistas a definir "derechos y objetivos de aprendizaje", conforme lo marca la *lei do PNE*. Es así que, con la llegada del gobierno Temer, en 2016, los documentos que ya habían pasado por una fase de consulta pública y originaron una nueva y mejor redacción a la propues-

ta, fueron ignorados y se tomaron nuevos rumbos, los cuales ni el propio *Conselho Nacional de Educação (CONAE)*, pudo frenar el obscuro y rápido resultado hasta su promulgación en diciembre de 2017, a través de la *Resolução CNE/CP nº 2*, la cual instituyó y orienta la implantación de la *Base Nacional Comum Curricular*. "De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil." (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40)

De tal forma, el debate de la *BNCC* necesita manifestar aquello que representa. Para Popkewitz (1997, p. 21 *apud* DOURADO; SIQUEIRA, 2018, p. 294-295), "do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da 'Teoria do Capital Humano', centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico". Aunado a lo anterior, Da Silva (2018), señala la importancia de que sea claro el sentido que limita un "currículo nacional" por ser excesivamente prescriptivo y, todavía, aprovechando las evaluaciones de Estado. En ese sentido, una política curricular oficial como una listado de objetivos o de competencias, como se configuran los textos del *Ministério da Educação* en torno de la definición que la *BNCC* tiene aún, debido a la ampliación de las desigualdades educativas ya existentes (DA SILVA 2018, p. 6).

Frente a este panorama constituyente de la *BNCC*, se ha instalado un fuerte discurso del gobierno y de los sectores empresariales sobre la necesidad de "mudanza", principalmente en relación a la concepción de escuela, de currículo, de aprendizaje y del perfil de los profesores. Un discurso de responsabilización individual, sobre todo para los profesores, por el fracaso de la educación, muchas veces endosado inclusive por renombrados investigadores del área, tal como Bernardete Gatti, por ejemplo.

Un discurso que culpa al profesor y, en consecuencia, a la cultura docente por dicho "fracaso escolar". En un estudio realizado todavía en 2008, encargado por la revista *Nova Escola* y la *Fundação Carlos Chagas* y coordinado por Gatti, fueron analizados 71 currículos de curso de Pedagogía ofrecidos por instituciones de enseñanza pública y particulares de todo Brasil. A través del estudio, fue realizado un mapeo de las propuestas curriculares de esos cursos, llegando a una lista de 3.513 disciplinas (3.107 obligatorias y 406 optativas). A partir de entonces, fue realizado un agrupamiento a través de gru-

pos, de forma que se pudiese tener mayor claridad de qué se propone como formación inicial de profesores en los currículos de los cursos de Pedagogía.

De acuerdo con Gatti (2010), se identificó un énfasis más grande en las cuestiones estructurales e históricas de la educación, con poco espacio para otros contenidos específicos de las disciplinas y para los aspectos didácticos del trabajo docente. La coordinadora del estúdio destaca que

> [...] observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos [...] o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p. 1368).

Mediante el estudio en cuestión, fue posible constatar una responsabilización casi exclusiva de los profesores sobre las fallas escolares, creyendo así, que de forma oculta e indirecta, el sector privado y la industria de las competencias4 como alternativas frente a los problemas de la educación brasileña. Esa salida, hoy, parece estar materializada en la propuesta de la BNCC.

Pese al corto período, el conjunto de las reformas en el sistema educativo brasileño, en el analisis representado por el *Marco Regulatório do Terceiro Setor*, la *Reforma do Ensino Médio* y la *BNCC*, representan la posibilidad de la perpetración del sector privado sobre a educación básica, pública, en todos los niveles, desde la gestión, hasta la propia estruturación curricular. En la perpectiva de la educación y de la escuela pública, la perpetración mencionada anteriormente representa una amenaza a la concepción de la educación como un derecho humano y para el bien común. Lo que está en juego, es nuestra preocupación y la concepción de la escuela republicana, como un bien público. Ese coquetear con la inciativa privada, sobre la pretenciosa intención de asociar a la escuela con una empresa, a los alunos con los clientes y la educación a una mercancía, un bien de consumo, resultaría a médio y largo plazo en significativos indicadores del aumento de mecanismos socialmente injustos y segregadores del sistema educativo, que en su construcción sócio-histórica debería de concebir una educación pautada por el principio del bien común (DARDOT; LAVAL, 2017).

El espectro empresarial en la educación básica mexicana

Hablar de los diversos procesos por los que ha atravesado la educación en México y, en particular, la educación básica requiere de tener una concepción de amplio espectro. De tal manera, en el tópico en cuestión, decidimos hacer un breve recorrido histórico para señalar cuales han sido los distintos procesos por lo que la educación escolar básica mexicana ha tenido que transitar y así poder señalar que en más de un momento o etapa histórica, la educación ha sido vista de manera flexible en el sentido de que los cambios sufridos por ésta son constantes y próximos entre sí, por lo que pueden interpretarse como proyectos particulares relativos a cada gobierno en el país[4]. De tal manera, nuestra intención es la describir cómo la educación mexicana ha tenido distintas perspectivas e intenciones, comenzando en la segunda mitad del siglo XX y a partir de las interpretaciones de Josefina Vázquez (2010), quien considera que en el periodo de 1964 a 1970 se dio "El fracaso interno de la reforma", para posteriormente del año de 1970 a 1976 la autora cuestiona si realmente existió "¿Una reforma revolucionaria? Además de que entre 1976 y 1982 se presentaron lo que ella considera como "Nuevos intentos con mayor presupuesto", llegando así al periodo de 1982 a 1988 y la situación de "La educación pública, víctima de la inflación", trascendiendo al contexto entendido como "La modernización educativa" y finalizando así de 1994 al año 2000 con "La educación al servicio del desarrollo".

De acuerdo con lo anterior, es que señalamos que cada etapa de la educación escolar en México ha sido concebida más como un proyecto específico del gobierno y el partido político en turno, por lo que podemos anticipar en nuestro análisis que no se puede hablar en el fondo de un proyecto educativo que se haya consolidado a través de la continuidad; por el contrario, podemos entender que se trata más de procesos pasajeros que manifiestan consigo una suerte de panacea en materia educativa que pretende corregir y superar las deficiencias del modelo educativo que está reemplazando. Con la misma finalidad de establecer una visión histórica de los procesos educativos en el contexto mexicano y ya en el siglo XXI, de acuerdo con las interpretaciones de María Ruíz (2018), se tuvieron también distintos modelos y reformas educativas,

4 En el caso de México, cada periodo presidencial comprende una duración de seis años sin la posibilidad de reelección.

comenzando en el periodo del año 2000 a 2006 con "La educación básica por competencias" y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)[5], mientras que en la etapa de 2006 a 2012 se continua con la promoción del "Aprendizaje por competencias", para llegar al año 2013 a la Reforma educativa por parte del presidente en turno en dicho momento, Enrique Peña Nieto, reforma que es concebida con fines laborales prácticos y no necesariamente académicos y formativos. De tal manera es que al presentar de forma general las distintas transformaciones y proyectos que ha atravesado México en las últimas décadas, nuestro objetivo es reafirmar que podemos interpretar que no existen proyectos de larga duración con intenciones longevas, sino apenas efímeros placebos que buscan atender las carencias en materia educativa que podemos entender como más complejas y, en consecuencia, más difíciles de solucionar.

Para centrar nuestra atención específicamente en un momento de la historia de México en concreto, vamos a revisar el periodo de la primera mitad de la década de los años noventa del siglo XX, momento en el cual el país tenía aspiraciones de modernidad y de desarrollo que lo aproximaran a las naciones del primer mundo. Por tal motivo, el periodo antes mencionado, lo concebimos como un momento de coyuntura económica y política, que tendrá impacto en los aspectos sociales y culturales de la nación en su conjunto. En tal sentido, vamos a compartir una reflexión fundamental que nos permitirá entender cómo se fueron creando paulatinamente las condiciones para establecer un acuerdo económico internacional:

> A partir de mayo de 1992, mediante la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari inicia lo que se propone como una profunda transformación del sistema educativo mexicano.
>
> La iniciativa de modernizar la educación se da en un momento en que México ha concluido las negociaciones con Estados Unidos y Canadá para establecer una zona de libre comercio en América del Norte y cuando, tras varios años de esfuerzos financieros y económicos, el país comienza a alcanzar una estabilidad económica a nivel macro. (PRIANI, 1994, p. 285).

5 Para tener más argumentos respecto a los elementos constitutivos y las principales implicaciones de la RIEB, hacemos la recomendación de ingresar al siguiente dirección:http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/2391.pdf

Ante tal situación, podemos interpretar que existían perspectivas e intenciones modernizadoras en el gobierno mexicano, por lo que se requerían crear las condiciones y la infraestructura para tal situación. En ese sentido, y a nivel cultural particularmente, la educación escolar va a tener un papel trascendental, ya que será un medio que se consideraba posibilitaría la reducción de las distancias entre las naciones de Norteamérica involucradas en el acuerdo económico y de libre comercio en la región. Para complementar nuestros planteamientos previos, nos permitimos compartir la siguiente idea, la cual expone en la palestra la trascendencia que tuvo el denominado Tratado de Libre Comercio (TLC):

> El tratado de Libre Comercio de Norteamérica es una realidad que modificará a mediano y largo plazo, las condiciones del desarrollo económico, social y político de la región. […]. Dentro de la complejidad que encierra esta reconversión y modernización de las empresas de todo género y tamaño, la educación juega a mediano y largo plazo, un papel crucial en que el Estado sí puede incidir.
>
> El uso de nuevas tecnologías, la capacitación laboral para incrementar la productividad, la educación empresarial misma, no puede darse sin una sustancial elevación en la educación mexicana, sobre todo en el ámbito de la educación básica para técnicos y operarios, donde el factor educativo es fundamental. (PRIANI, 1994, p. 296).

De acuerdo con lo anterior, podemos percibir que el Estado mexicano comenzó a tener distintos roles, tareas y funciones, en el sentido de que ahora se posiciona más como una suerte de facilitador de formación permeada por la intención de que los alumnos mexicanos adquieran conocimientos y habilidades de corte técnico y relativas a la producción. En la misma dirección, queremos compartir un acontecimiento que será trascendental para la concepción del modelo educativo y del Estado mexicano: "En concreto, la nueva Ley General de Educación (1993) establece como una tarea de las autoridades educativas el incorporar el financiamiento privado al sostenimiento de la educación básica." (ABOITES, 1999, p. 53).

Es así como a través de la ley en cuestión, se dio cabida a la inserción del sector privado en materia de educación, lo cual invitaba ya al surgimiento de procesos de privatización que no se detuvieron; además de que en el fondo tiene que ver con una retirada del Estado de tareas fundamentales que en esencia le corresponden, incitando así a cuestio-

nar a más de un actor social cuáles eran entonces las nuevas funciones del propio Estado en el contexto de la época en el que podemos indicar nuevamente que los planes de modernización y de desarrollo de la nación mexicana eran una realidad que se consideraba como loable.

Nuestras perspectivas hasta este punto pueden ser entendidas como críticas e, incluso, como pesimistas. Sin embargo, preferimos concebirlas como realistas bajo la lógica de buscar transmitir que por lo menos desde hace dos décadas y de acuerdo con los que señala Hugo Aboites "Por elementos como los anteriores afirmamos que en lo que se refiere a la propiedad sobre el conocimiento, hay un proceso de creciente privatización." (ABOITES, 1999, p. 62). Es así que nos resulta paradójico y contradictorio el papel de Estado mexicano, ya que en la búsqueda de que la nación incursionara en ese selecto grupo de naciones desarrolladas, se puso en entredicho el sistema educativo nacional, dejando en manos del capital privado tareas elementales que le corresponden desde su conformación al propio Estado:

> En resumen, el tratado puede verse como un elemento crucial dentro del conjunto de factores que están impulsando rumbo a la privatización a la legalidad educativa. Con ello, poco a poco, la educación deja de ser un derecho público, abierto a todos, independientemente de las diferencias económicas de las familias y de las localidades, y se convierte en un servicio cuyo acceso y calidad depende cada vez más de los recursos familiares, comunitarios y regionales. (ABOITES, 1999, p.54).

Con la finalidad de perfilar el cierre del aparatado en cuestión, reiteramos que para poder hacer un recorrido histórico en materia educativa para el caso mexicano, se requiere una tarea ardua, debido a que como lo mencionamos ya desde el comienzo de este tópico, no existe ninguna certeza cuando se habla de proyectos educativos que perduren, sino lo opuesto. Decidimos centrar nuestra atención en los acontecimientos ya compartidos que presentaron en los primeros años de la última década del siglo XX debido a que representa el inicio de la retirada del Estado en materia educativa y la consecuente inserción del sector privado, la cual sigue vigente hasta la actualidad. Para concluir este apartado, señalamos que es así que la educación básica formal para el caso mexicano y podríamos extenderlo para el resto de los países latinoamericanos como lo sería el caso de Brasil (al ser

nuestro país de comparación con México), representa una auténtica situación de privilegios de grupos reducidos de la población, cuando en el principio tendría que ser una cuestión de derechos fundamentales para los distintos integrantes de una misma sociedad; sin embargo, como ya lo expusimos, las grandes trasformaciones (no siempre positivas para la sociedad en su conjunto), generalmente tuvieron un origen económico que trascendió a otros aspectos de la vida contemporánea en sociedad, impactando así en la reconfiguración de los currículos escolares, los proyectos pedagógicos y didácticos, la formación de los profesores y, por último, en la educación que reciben los alumnos en la escuela.

Buscando entender qué es la identidad

Partimos de la noción relativa a que la identidad encierra diferentes tipos y expresiones, como lo serían por ejemplo: la identidad cultural, nacional, histórica, intelectual, educativa, deportiva, entre otras más. En el mismo sentido, definir qué es la identidad en términos generales y en el contexto actual, encierra una labor compleja, por lo cual, buscando tener cierto grado de claridad al respecto, nos enfocaremos en este apartado en la concepción de identidad en un sentido amplio; para posteriormente vincularla con la identidad escolar. Es así que proponemos una aproximación general con la intención de compartir algunas interpretaciones mínimas que serán nuestro medio para tratar de entender los aspectos fundamentales relativos a la propia identidad. De tal forma, en primera instancia podemos decir que no consideramos a la identidad como un elemento de corte absoluto, acabado o definitivo, debido a que no es estática sino todo lo contrario, se encuentra en constante movimiento y, en consecuencia, en permanente transformación, además de que no la concebimos como un elemento o concepto de corte universal, sino particular. Siendo así, compartimos una primera propuesta respecto a los elementos que integran a la identidad por parte de Stuart Hall:

> La identidad es un concepto de este tipo, que funciona <<bajo borradura>> en el intervalo entre inversión y surgimiento; una idea que no puede pensarse a la vieja usanza, pero sin la cual ciertas cuestiones clave no pueden pensarse en absoluto. (HALL, 2003, p. 14).

Continuando con nuestra revisión e interpretación de los elementos que constituyen a la identidad, no sugerimos verla como un elemento que habrá de hablar por sí mismo, en un contexto económico, social, histórico y cultural determinado; por lo que nuestra elección sería la de prestarle atención, escucharla, establecer un proceso de comunicación como lo señala Martin Holbraand (2007); tampoco recomendamos pensarla como una cosa objetivizada tal como lo propone Eduardo Viveiros de Castro (2010), o como una esencia inalterable que siempre estará intacta pese al paso del tiempo o las condiciones específicas de cada etapa histórica, ni como un resultado o reflejo inmediato de la cultura. En tal sentido, acudimos a lo que entiende Alejandro Grimson (2011), al rechazar la posibilidad de pensar a la identidad desde una postura culturalista clásica. Por el contrario, la tendencia es verla desde un ángulo distinto reconociendo la complejidad propia al tratar de definir qué es identidad, asimilando así su dimensión histórica, la cual es una condición que le da sentido:

> Cuando las fronteras definen de manera tan fija, los grupos humanos aparecen cosificados –lo que presupone la experiencia de una "esencia cultural"- y se reifican procesos históricos. Para esta perspectiva culturalista clásica, la identidad deriva simplemente de la cultura. (GRIMSON, 201, p. 20).

Retomando la idea de considerar las mutaciones de la identidad, en un contexto de modernidad globalizada como el contemporáneo, existen diversos aspectos que crean alteraciones en situaciones o concepciones que a priori podrían ser consideradas como cerradas; por ejemplo, los distintos flujos migratorios a nivel mundial entre países son una realidad, por lo que se gestan una suerte de condiciones que permiten tener a su vez distintas representaciones y no sólo una en un sentido absoluto. Es así que una pregunta que nos resulta necesaria sería la de cuestionarnos ¿cómo se construyen las identidades? La respuesta es paradójica en cierto sentido, ya que desde la concepción dialéctica de Stuart Hall (2003, p.18), sería de la siguiente manera: "Sobre todo, y en contradicción directa con la forma como se las evoca constantemente, las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella." Desde nuestra perspectiva, efectivamente la identidad habrá de erigirse en interacción con otras identidades, vistas como diferentes expresiones de otras culturas, al ubicar los rasgos que son distintivos y

propios a cada actor y grupo social, marcando así sus propias singularidades.

Con la finalidad de cerrar este primer apartado relacionado con la identidad, podemos agregar que ésta también encierra más elementos que la hacen verse como un factor que puede generar ciertas condicionantes a los actores sociales, sugerimos reconocerla como un punto de adhesión, como un conjunto de posiciones subjetivas y prácticas discursivas adecuadas a un momento o etapa histórica específica. Es así que resulta complejo definir qué es identidad, dado que alberga una variedad amplia de posibilidades, fines y usos. Pero, cuando hablamos de identidad, también debemos de mencionar que guarda intenciones un tanto más pragmáticas con objetivos definidos claramente, al ser por ejemplo una especie de punto de encuentro entre discursos y prácticas, además de ciertas formas de adhesiones temporarias de acuerdo a cada contexto y momento histórico (HALL, 1995, *apud*, HALL, 2003, p. 20).

Por una identidad escolar

Pensar en una identidad escolar implica pensar, igualmente, en una identidad docente y en una identidad discente, ósea, en sus sujetos constituyentes. Entendemos así que en el contexto de las reformas mencionadas a lo largo del artículo (para ambos casos, Brasil y México), la identidad de una escuela republicana, social e históricamente constituida, ha sido extinta en la misma proporción en que son extintas las fronteras entre lo público y lo privado en la educación básica. La conceptualización de escuela republicana, fundamentada en las ideas de Condorcet (1743-1794), presupone que solamente cuando la instrucción pública fuese efectiva y consiga abarcar a todos –independientemente del sexo, raza u origen social- la República se tornaría efectiva y de facto, dejando de ser apenas una cuestión de derecho y de carácter formal. En la concepción de escuela republicana de Condorcet, el objetivo final de la educación debe de ser la formación de ciudadanos capaces de gozar plenamente de sus derechos fundamentales, como también de ejecutar los deberes necesarios con la vida social y con la patria. Esta finalidad tiene sentido justamente al contrario de la lógica de las políticas del neoliberalismo pedagógico.

Tello (2013), considera que una de las principales características del neoliberalismo pedagógico está en sus matrices curriculares, re-

nunciando imprudentemente a competencias que son indispensables para la sobrevivencia de las sociedades democráticas, como las disciplinas relacionadas con las artes y las humanidades. Es así que, si por un lado son reducidas las disciplinas que favorecen la construcción de un pensamiento crítico, por otro lado son ampliadas disciplinas de orden teórico y tecnológico por ejemplo. Para Nussbaum (2015), si la tendencia persiste, en breve van a producirse al rededor del mundo generaciones de "máquinas útiles, dóceis e tecnicamente qualificadas", en lugar de ciudadanos realizados, capaces de pensar por sí mismos, de cuestionar la tradición y de comprender el sentido de sufrimiento y de las realizaciones de los otros. La autora considera que los cambios en los currículos, eliminando las disciplinas de las humanidades, implica justamente la posibilidad de preparar un "conjunto de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico" (NUSSBAUM, 2015, p. 21). La definición de Nussbaum (2015), ilustra con claridad lo que sería una identidad discente en el contexto de las reformas neoliberales.

Por cuenta propia, los docentes son entendidos como ejecutores de tareas y no como autores del proceso educativo, ni tampoco como gestores de su propio aprendizaje y formación. Considerando el conjunto de reformas analizado en la presente obra en la realidad brasileña y mexicana, es posible afirmar que tales reformas asumen una instrumentalización del quehacer docente en una comprensión del profesor apenas como un ejecutor de tareas, previamente establecidas y con el objetivo de atender determinados resultados. El profesor entendido casi como un agente del mercado. La *BNCC*, en el caso de Brasil, ilustra con primacía dicha concepción, representando un reduccionismo del proceso formativo, ratificando a partir de la defensa de un discurso centrado en competencias y habilidades, prescriptivo y que tiende a padronizar.

En tal sentido, entendemos que toda política que representa un fomento a la libertad de pensamiento de los alumnos, como es el principio caso de la escuela republicana, pública y del conocimiento como un elemento en común, se constituye como una amenaza. De acuerdo a Masschelein y Simon (2018, p. 15),

> [...] desde sua criação nas cidades-estados gregas, o tempo escolar tem sido o tempo em que o 'capital' (conhecimento, habilidades, cultura) é expropriado,

> liberado como um 'bem comum' para uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidades ou renda.

Dicha expropiación radical y difícil de ser tolerada por lo defensores de las políticas neoliberales, que se orientan por la protección del capital individual y no por el principio de lo común, entendido por Dardot y Laval (2017), como un principio de colectividad y como una alternativa para todos aquellos que luchan contra el neoliberalismo.

Para Dardot y Laval (2017), el entendimiento de lo común se construye a partir de dos ejes. El primero de ellos es el de lo común como un principio político. Frente a todos los experimentos, luchas, discursos sobre lo común o los comunes, Dardot y Laval (2017), extraen un principio político del término para servir de eje para las prácticas alternativas de enfrentamiento al neoliberalismo. Es un principio de democracia radical que se basa en la idea de que tenemos que obedecer apenas las reglas que nosotros mismo decidimos. El segundo eje del principio de lo común es la prevalencia del derecho de uso sobre el derecho de propiedad, que para Dardot y Laval (2017), en esas prácticas, lo que es característico y notable es el hecho de que la propiedad se torna una dimensión instrumental o secundaria, probablemente necesaria en determinados casos, pero no dirige la actividad. Es el derecho de uso y libre acceso que comanda a la propia actividad.

De tal forma, una política deliberada del común permitirá crear instituciones de autogobierno que posibiliten el desarrollo más libre de ese quehacer común, dentro de los límites establecidos por las sociedades, esto es, conforme a las reglas de justicia marcadas por ellas y con las cuales ellas estarán de acuerdo, tal como el principio de escuela republicana de Condorcet y tal como la identidad escolar que defendemos en el apartado en turno. Una identidad escolar que asuma una concepción de conocimiento como un "bien común" y no como un "bien privado", asimilable a una mercancía, tal cual es entendido en el contexto del neoliberalismo pedagógico. A diferencia de los recursos materiales, que son raros, finitos, simultáneamente no exclusivos y rivales, los conocimientos, según con Dardot y Laval (2017), son bienes no rivales, cuya utilización por unos cuantos, no disminuye a la de los otros, sino que tiende a aumentarla. Por eso, cuanto más conocimiento útil fuese compartido y cuanto más gente hubiese en la red o en una comunidad de conocimiento, más valor él tendrá, pues, es su naturaleza, ser un "bien común".

La metáfora de la vela, de Thomas Jefferson, también citada por Dardot y Laval (2017), expresa con primacía la anterior concepción de conocimiento. De la misma manera, que quien recibe una idea de mí, recibe un saber que no disminuye el mío, aquel que enciende su vela en la mía recibe luz sin dejarme en la oscuridad, pero sí lanzando más luz, inclusive sobre mí. Podemos decir, de esa forma, que cuando los hombres participan juntos en la consecución de una misma tarea y, actuando de ese modo, producen normas Morales y jurídicas que regulan su acción en aras de un interés mutuo, están ejecutando sus acciones sobre un principio político de un "común" a todos. Es así que, de acuerdo con Dardot y Laval (2017), deberían ser tomadas en consideración cuestiones de protección a las aguas, los bosques, el aire, el clima, entre otras cuestiones que podrían ser instituidas como "comunes". Entre ellas, la identidad escolar o la concepción republicana de la escuela, pues entendemos que su representatividad antes de la vida humana y la construcción del conocimiento, así como las aguas, los bosques, el aire o el clima, extrapola los límites geográficos, las autarquías nacionales y los intereses privados de cualquier organización.

Consideraciones finales

Después de nuestro análisis, concluimos que el gerencialismo empresarial es una forma moderna y sofisticada de debilitar la identidad escolar basada en los principios republicanos y del bien común. Es así que consideramos que tiene razón Masschelein e Simons (2018, p. 10), cuando afirman que "a escola oferece "tempo livre" y transforma el conocimiento y las habilidades en bienes comunes y, por lo tanto, tiene potencial para dar a todos, independientemente de los antecedentes, el talento natural o la aptitud, el tempo y el espacio para salir de su ambiente conocido, para renovarse (y por lo tanto, mudar de forma impredecible) el mundo. Ninguna otra institución consigue, como la escuela, hacer que niños de diferentes creencias, ideologías, etnias y clases sociales convivan y establezcan intercambios intelectuales en un mismo ambiente.

Masschelein e Simons (2018), consideran como un gran diferencial de la escuela –y que nosotros nos asociamos a esta misma posición- debido a que ella ofrece la posibilidad de trasformación social. La escuela es un lugar de espacio y tiempo libre, por medio del cual los alumnos pueden ser retirados de su posición social y trascienden el orden eco-

nómico y político, además de sus posiciones desiguales ante la sociedad. Ella representa, en su esencia, equidad. Todavía, la acusación que se hace a la escuela es que hoy, ella es una institución desactualizada y que con las nuevas formas de acceso al conocimiento, ambientes no escolares pueden ser mucho más eficaces en la promoción de un aprendizaje adecuado a las demandas actuales de la sociedad. Como argumento, la acusación considera que lo que cuenta hoy son los resultados de aprendizaje y las competencias y no en dónde o cómo la persona los adquirió.

Esa acusación está impregnada en las políticas educativas brasileñas y mexicanas analizadas en nuestro estudio. La tentativa de deconstruir una identidad escolar es promover una identidad empresarial en los ambientes escolares parece ser una lógica muy fuerte en políticas de flexibilización de las legislaciones educativas con la intención de favorecer la perpetración del sector privado sobre el público. Tal proceso es visible en políticas como el *novo Marco Regulatório do Terceiro Setor* (2014), la *Reforma do Ensino Médio* (2016) y la *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (2017), en el caso brasileño. De la misma forma, en la realidad mexicana dicho presupuesto se evidencia en políticas como la de La educación básica por competencias (2000-2006) y la Reforma integral de educación básica (2006-2012), para llegar así al año 2013 con la más reciente reforma educativa.

Tenemos que admitir que la escuela como una invención social, dentro de ese contexto del gerencialismo empresarial, puede debilitar la identidad republicana como un espacio del bien común. Respecto a dicha posibilidad, debemos destacar que el discurso de que la escuela no cumple más su papel constitutivo es recurrente por lo que se encuentra un tanto gastado. Todavía en la década de 1960, Ivan Illich, uno de los mayores defensores de que las futuras generaciones deberían ser educadas fuera de la escuela, defendía la desescolarización o, en otras palabras, el fin de la escuela. Desde una de sus más famosas obras "*Sociedade sem Escolas*", publicada por primera vez en 1970, ya se pasaron así más de 50 años y la escuela continua más viva. Es así que la denuncia de Masschelein e Simons (2018), hace que surjan nuevas tentativas, más modernas y sofisticadas, desescolarizar o acabar con lo que sería el tempo libre. Son tentativas de "domar a la escuela". Entre estas tentativas, consideramos que está la institución del gerencialismo empresarial, de la competición, de la lógica de resultados y de la concepción de que la escuela es una empresa.

Respecto al sesgo empresarial, estaríamos concibiendo una liquidación progresiva de la identidad escolar pautada por los principios republicanos. Una escuela como una institución pública que cubre a todos, independientemente del sexo, raza u origen social, con el objetivo de formar ciudadanos capaces de gozar plenamente de sus derechos fundamentales, como también de ejecutar los deberes necesarios en la vida en sociedad. En relación a la perspectiva del gerencialismo empresarial y de una escuela de resultados, metas e indicadores de eficiencia, también estaríamos promoviendo paulatinamente la idea de eliminar el conocimiento como un bien común. Lo anterior, en el sentido de beneficios compartidos por todos los miembros de una comunidad.

Entendemos así que la comprensión y denuncia del proceso señalado y gradual, en más de una ocasión disfrazado de la retórica de la eficiencia y calidad, términos agradables y acordes al léxico empresarial, brindaría así una posibilidad de enfrentamiento a dicha lógica devastadora de los ideales republicanos, de la idea de conocimiento como un bien común y consecuentemente, de la posibilidad de una educación de calidad igual para todos, independientemente del sexo, la etnia, la clase social o la ubicación geográfica.

Bibliografía

ABRAMS, S. E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

ABOITES, H.. **Viento del norte:** TLC y privatización de la Educación Superior en México. México, D. F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco/Editora Plaza y Valdés, 1999.

ADRIÃO, T.; PERONI, V.. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, 2009, p.107-116.

AKKARI, A.. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

BALL, S. J; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. In: CONGRESO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN, 5., 2007, Bruxelas. **Anais** […]. Bruxelas: Instituto de Educación, Universidad de Londres 2007.

DA SILVA, M. R.. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, maio/ago. 2019

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. In: **Currículo sem Fronteiras**. Volume 20, Número 3 – set./dez. 2019.

FÁVERO, A. A.; PIRES, D. O.; CONSALTÉR, E.. Escola conveniada ou charter school? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. In.: Revista Espaço Pedagógico, v.27, n.1 – jan./abr. 2020.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GRIMSON, Alejandro. **Los límites de la cultura**. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2011.

HALL, S.. "¿Quién necesita identidad?". En: DU GAY,P.; HALL, S**. Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp.13-38, 2003.

HOLBRAAD, M.. **Thinjing through things**. Theorising artefacts ethnographically. Londrés: Routledge, 2007.

LAVAL, C.. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.. **Em defesa da escola**: uma questão

pública Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018

NUSSBAUM, M.. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades; tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PIRES, D. O.; PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.. Regulamentação do terceiro setor no Brasil e a democratização da educação pública. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 81-98, 2017.

PRIANI, E. La reforma educativa en el marco de la nueva relación con América del Norte. En: DÁVILA, C.; MORALES, E. (coord.). **La nueva relación de México con América del Norte**. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. p. 285-300, 1994.

RUÍZ, M. **Reforma educativa en México**: hegemonía, actores y posicionamientos político-pedagógicos. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, A. C., 2018.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C. (coord. e compilador). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp.11-20.

VÁZQUEZ, J. Renovación y crisis. En: TRANK, D. (coord.). **Historia mínima**: la educación en México. México: D. F. El Colegio de México, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, E.. **Metafísicas caníbales**: líneas de antropología posestructural. Buenos Aires: Editorial Katz, 2010.

Recebido em: Fevereiro/2020
Aceito em: Julho/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p41-70

Dobras expressivas na formação docente: fotografia como acontecimento

Liege Maria Queiroz Sitja[1]
Leonardo Rangel dos Reis[2]
Ramires Fonseca Silva[3]

Imagens são superfícies sobre as quais circula o olhar
(Vilém Flusser).

RESUMO

Este artigo objetiva problematizar a expressividade da fotografia como acontecimento formativo que parte do vivido e da abertura para que se manifeste o criativo. A reflexão aqui desenvolvida se articula a partir de linhas de convergência entre dois campos do conhecimento: Educação e Filosofia, recorrendo-se à abordagem da metodologia fenomenológica para indicar as variações da experiência na jurisdição da imanência. No discurso epistemológico predominante, somos movidos pelo racional, pelo cognitivo, e desvalorizamos as sensações e emoções como vias de acesso ao conhecimento, que são tão legítimas quanto a dimensão racional. Trata-se, pois, de explorar as dimensões criativas e fronteiriças da cognição e da imagem como possibilidades de outros modos de sentir e pensar.

Palavras-chave: Acontecimento formativo. Fotografia. Educação. Fenomenologia.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia- UNEB/ Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc- UNEB . E-mail liegesitja@gmail.com

2 Pós-Doutor em Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais pela ProPEd/UERJ. Doutor em Educação pela UFBA. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFBA. Associado ao Mestrado Profissional em Educação - MPED/UFBA. Participa dos grupos de pesquisas Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons - ProPEd/UERJ e FORMACCE em aberto - FACED/UFBA. Emai: leonardorangelrreis@gmail.com.

3 Mestre em Educação pelo Programa de Educação e Contemporaneidade da Uneb. Doutorando em Educação pelo PPGEDUC-UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa DUFOP-Docência Universitária e formação docente. Membro da linha 2 do PPGEduc: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador. Email : ramiresfsilva@gmail.com

Expressive folds in teaching: photography as an event

ABSTRACT

This article aims to problematize the expressiveness of photography as a formative event that starts from the experience and the opening for the creative to manifest itself. The reflection developed here is articulated based on lines of convergence between two fields of knowledge: Education and Philosophy, using the phenomenological methodology approach to indicate variations in experience in the jurisdiction of immanence. In the predominant epistemological discourse, we are moved by the rational, by the cognitive, and we devalue sensations and emotions as ways of accessing knowledge, which are as legitimate as the rational dimension. It is, therefore, about exploring the creative and frontier dimensions of cognition and image as possibilities for other ways of feeling and thinking

Keywords: Formative happening. Photography. Education. Phenomenology.

Dobladuras expresivas en la formación docente: fotografía como acontecimiento

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo problematizar la expresividad de la fotografía como acontecimiento formativo que parte de lo vivido y de la abertura para que se manifieste lo creativo. La reflexión aquí desarrollada se articula a partir de líneas de convergencia entre dos campos del conocimiento: Educación y Filosofía, acudiendo al abordaje de la metodología fenomenológica para indicar las variaciones de la experiencia en la jurisdicción de la inmanencia. En el discurso epistemológico predominante, somos movidos por lo racional y por lo cognitivo y desvalorizamos las sensaciones y emociones como vías de acceso al conocimiento, que son tan legítimas como la dimensión racional. Se trata, pues, de explorar las dimensiones creativas y fronterizas de la cognición y de la imagen como posibilidades de otros modos de sentir y pensar.

Palabras clave: Acontecimiento formativo. Fotografía. Educación. Fenomenología.

Introdução

As linhas de convergência das problemáticas focadas neste artigo se localizam no horizonte de duas áreas do conhecimento: filosofia e educação. No campo da filosofia, trilhamos pela metodologia fenomenológica e pelo pensamento da imanência de viés deleuziano. No campo epistemológico, as duas perspectivas de compreensão do mundo se referem à dimensão que parte do vivido, da experiência, a partir do entendimento de que não há separação entre sujeito e objeto. Por essa linha de pensamento, o plano de imanência demarca um traçado onde são criados os conceitos. Eles não são formulados num lugar transcendente, fixo e atemporal. São produzidos em um movimento imanente, implicado. Dessa forma, o conceito não é algo exterior à imanência, mas pertence a ela, sendo "conceito, plano e personagem conceitual", portanto, inseparáveis e sem possuir demarcações hierárquicas entre eles. Traçar um plano (imanência) é a abertura para a potência do pensamento criar personagens conceituais e conceitos. Por sua vez, no campo da Educação, problematizamos a formação docente como um plano de imanência em que o ser-professor se constitui: o fazer docente, as ações (pedagógicas) e os atos (pedagógicos). Tais são as condições para a formação do pensamento (pedagógico) na esfera conceitual, tendo a imanência do fazer docente como força originária para forjar conceitos que possibilitem a criação de novos horizontes educativos frutos de intervenções pedagógicas autônomas e implicadas.

Nas ressonâncias produzidas pela aproximação desses dois campos, da filosofia e da educação, emergem coordenadas epistemológicas produzidas pela formação de tramas conceituais que, para usar um termo de Deleuze (1992, p.30), deslocam conceitos para uma nova órbita criada por determinado problema, colocando-os em estado de sobrevoo, como forças vibratórias atraídas pela interrogação.

Desse modo, objetivamos refletir sobre a fotografia como expressão de uma potência sensível: o olhar, o sentir; como o que faz manifestar a realidade, a partir de determinado campo: o pedagógico. O que está em jogo é uma espiral em que estão em fluxo a expressão, o olhar e a imagem fotográfica, entendida como apresentação visual expressa por uma câmera. Ao perceber algo que interpele o campo pedagógico como sentido, desafio, experiência, o professor usa o dispositivo da foto-

grafia para "objetivar" sua percepção. Para a fenomenologia, a percepção é o primeiro ato da consciência.

As fotografias que compõem a narrativa deste texto foram feitas por um dos estudantes durante o componente curricular de Estágio, no curso de Pedagogia.

No discurso epistemológico predominante, somos movidos pelo racional, pelo cognitivo, e desvalorizamos as sensações e emoções como vias de acesso ao conhecimento, que são tão legítimas quanto a dimensão racional. Neste texto, intencionamos explorar as dimensões criativas e fronteiriças da cognição e da imagem como possibilidades de outra ordem de sentir e pensar.

A fenomenologia e a potência da imagem

O que ocorre quando percebemos determinado momento da realidade como imagem e não texto? A realidade, fenomenologicamente compreendida, é um fluxo constante de aparecimentos e desaparecimentos, de esvaziamentos e enchimentos. "Com efeito, vemo-nos diante da exposição de um mundo onde IMAGEM = MOVIMENTO. Chamemos Imagem o conjunto daquilo que aparece" (DELEUZE, 1983, p. 70).

O manifestar-se da realidade como imagem, ou como aquilo que aparece, aquilo que nós percebemos, que sentidos produz? O que nos diz sobre expandir o plano da expressão através da fotografia e não escrevendo um texto? Por que o dizer hoje tão comum de que "uma imagem vale por mil palavras" é corrente no cotidiano? Qual o sentido de filósofos, como Gilles Deleuze, usarem o dispositivo das imagens e dos "personagens conceituais"? Considerados como intercessores, os personagens conceituais não são "símbolos", "alegorias", ou mesmo "personificação abstrata" que o escritor/filósofo faz uso; eles "[...] operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos. [...] são verdadeiros agentes de enunciação [...] (o Sócrates de Platão, o Dioniso de Nietzsche, o Idiota de Cusa)" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78-79).

Os pensadores criam "personagens conceituais" como se fossem heterônimos, que seriam os atores da criação conceitual, na medida em que empunham e provocam atos de fala. Deleuze e Guattari (1992), também vão salientar que existem "personagens conceituais", que são

os próprios filósofos, por exemplo: René Descartes é um personagem criado pelo pensador René Descartes para construir seus conceitos, principalmente para desenvolver a auto-evidência do sujeito pensante – *O cogito*. Assim, os "personagens conceituais" interferem nas linhas entrelaçadas que compõem o conceito, nas quais estaria parte do pensar do autor encarnada nos múltiplos movimentos dos personagens. No âmbito deste artigo, vamos problematizar a produção de imagens e de fotografias[4] como ato da potência, ato da produção de sentidos e, consequentemente, de conhecimento em que a perspectiva e o acontecimento assumem papel central em detrimento do *a priori* do conceito dependente da trama da representação.

Para a fenomenologia, a partir do princípio husserliano da correlação originária, a consciência e o fenômeno se constituem simultaneamente no ato da percepção. A correlação originária é o campo da imanência em que os sentidos são produzidos para um mundo. Nessa perspectiva, emerge o pré-reflexivo, o surgimento no dizer de Paul Ricouer (2009), da necessidade da fenomenologia de pesquisar/experienciar amplamente as variedades e variações da experiência. Uma vez que o vivido é múltiplo e plural, as experiências do mundo se dão em diferentes dimensões do fenômeno (ético, político, religioso, estético, cognitivo) e precisam de abertura para os aparecimentos a partir de determinadas perspectivas/intencionalidades:

> Nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são; quando fazemos assim descobrimos objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, precisamente como dativos de revelação, como aqueles para os quais as coisas aparecem. Não somente podemos pensar as coisas dadas para nós na experiência, mas podemos compreender também a nós mesmos enquanto pensamos. A fenomenologia é precisamente este tipo de compreensão: a fenomenologia é a autodescoberta da razão na presença de objetos inteligíveis. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 12)

Dessa forma, a ideia de perspectiva/intencionalidade remete ao necessário fenômeno do fluxo de coisas que vêm ao nosso

4 No espaço deste artigo não aprofundaremos as distinções especializadas entre imagem, fotografia e retrato, presentes no campo epistêmico da comunicação e da fotografia. Para nosso objetivo, é suficiente a ideia de que a fotografia é um tipo de imagem. Como já dito, a imagem é o conjunto daquilo que aparece. Aparecer que se encontra sempre em movimento.

encontro, fluxo que acontece e ajuda a forjar o mundo em comum, compartilhado e a partir do qual construímos e damos sentidos aos nossos territórios existenciais. Portanto, trata-se de atividade na qual se desenvolvem ações, movimentos, necessariamente dirigidos a algo, possibilidade e potência do encontro, criadora da potência do sensível: como processo de subjetivação e partilha. No sentido rancieriano, partilhar o sensível é entendido "[...] como em um determinado lugar organizamos a percepção do mundo, religamos uma experiência sensível a modos de interpretação inteligíveis" (LÉVY; RENNES; ZERBIB,, 2007, p.1).

A intencionalidade/perspectiva está relacionada com as coisas e com os regimes de subjetivação que as arranjam em lógicas instauradoras de diferentes visibilidades que podem se localizar em diversos pontos da escala de presenças e ausências incontestáveis, de limites e fronteiras à visão que enxerga justaposições, entrecruzamentos que permitem negar certezas e trabalhar com a ideia de verossimilhanças. Se os objetos são diferentes e históricos, a intencionalidade/perspectiva também se diferencia de acordo com as coisas que se pretendem conhecer. Nossa intencionalidade é diferente na percepção, na imaginação, na lembrança e no julgamento.

Para a fenomenologia, existem estruturas diferenciadas de intencionalidades de acordo com os objetos aos quais nossa consciência se dirige:

> Devemos mudar nossa intencionalidade; tomar algo como uma fotografia é diferente de tomar algo como um simples objeto. Fotografias são correlatas com intencionalidade pictorial, objetos perceptuais são correlatos com intencionalidade perceptual. Ainda outro tipo de intencionalidade está agindo quando tomamos algo por ser uma palavra, outro quando recordamos algo, e outros novamente quando fazemos juízos ou classificamos coisas em grupos. Esses e muitos outros tipos de intencionalidade necessitam ser descritos e diferenciados uns dos outros. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 21)

Neste momento, se faz importante esclarecer a relação fenomenológica entre sentido e sujeito. Segundo Husserl, o ato perceptivo é natural de todo ser humano: nós percebemos o mundo ao nosso redor, sendo este o primeiro nível da experiência. Entretanto, ao ato perceptivo inicial, podem ou não se seguir outros atos mais complexos, como: deci-

sões, reflexões, explicações, imaginações etc. Ao produzirmos imagens, expressamos intencionalidades. Ao fazer uma fotografia ou pensar por imagens, estamos abrindo uma maneira específica de produzir sentido e, por sua via, nos conectamos com dimensões do fenômeno e de nós mesmos que se apresentam através dessa singular experiência. A fenomenóloga Edith Stein descreve tal vivência:

> Por exemplo, ao ver ou ao encontrar alguém, às vezes, eu chego a compreender os sentimentos que está experimentando, isto é, se está sentindo alegria ou dor. Certamente, não estou sentindo a sua mesma alegria ou a sua dor, mas tenho uma experiência vivencial, um *Erlebnis* tanto da alegria quanto da dor; estou ciente de não viver tais sentimentos em primeira pessoa, por isso, para mim eles não são "originários", mas para mim é originário o fato de sentir que tal pessoa está vivendo-os. (BELLO, 2000, p. 160-161)

As experiências originárias, no sentido apontado acima, não se referem à ideia de ineditismo, mas à produção de sentidos que possam se descolar das noções substancializadas e, dessa forma, estarem mais bem conectadas ao vivido.

Nessa direção de pensamento, a forma "fotografia", produzida em experiências estéticas irrepetíveis e singulares, manifesta atos de acontecimentos completamente imiscuídos na expressividade do vivido. Tal força é fundamental na produção do conhecimento implicado com o fenômeno da vida-vivida e crítico da instrumentalização do viver.

O predomínio do olhar no campo dos sentidos e sua implicação para a noção de representação

Na tradição do ocidente, há uma verdadeira obsessão pelo sentido da visão. Não é de hoje, com o grande desenvolvimento das tecnologias e dos *Mass media*, que a imagem é fruto de polêmica, valorização, interdição e sedução. A visão é percebida como portadora de perigos, por isso, precisa ser dirigida, controlada e vigiada. Não se observa qualquer coisa, a qualquer momento, em qualquer lugar. O olho que tudo vê não passa de hipérbole fictícia, como um discurso criado, disposto a construir um imaginário, uma metalinguagem, que ajuda a dirigir o próprio domínio do visível. Mesmo no difuso jogo das visibilidades dos cotidianos, encontramos variados rituais que cercam e delimitam o campo

da visão. É como ouvirmos expressões familiares do tipo: "É preciso ter estômago para ver", ao referir-se a alguma cena de conteúdo/expressão muito forte; "Em terra de cego, quem tem olho é Rei"... Elas nos servem de alerta, de baliza, e nos indicam, nos ensinam que nossa atenção tem de ser focada. Assim, nossa visão é delimitada por toda uma tecnologia que passa tanto pelo domínio do discurso quanto da própria imagética.

A depreciação dos outros sentidos, por conta da valorização de uma geografia do conhecimento científico e filosófico que se constituiu na dependência do princípio da abstração, precisou do sentido da visão, constituído, nesse movimento epistemológico como o sentido mais seguro, porque neutro e confiável, para operar as distinções entre os domínios do subjetivo e do objetivo. Nesse percurso, a visão foi moldada como o único sentido capaz de ajudar o intelecto, na depuração das impurezas e falsificações, auxiliando-o a alcançar tipos de conhecimentos mais verdadeiros. Desse modo, a abstração epistemológica que se deu no campo do conhecimento "ocidental", necessitou de uma igual abstração das imagens tidas como sensíveis, impuras, simuladas. É como se o intelecto para se desenvolver necessitasse operar uma assepsia no campo do imaginário. Então, criou-se um imaginário domado, constituído através dos princípios que regem a lógica racional. Aqui, tanto a ciência quanto boa parte do discurso filosófico e a religião, funcionaram como imagética que trabalhou, de modo metalinguístico, sobre o próprio domínio do visível, no intuito de depurá-lo, de controlá-lo, de torná-lo transparente.

É como se a depuração do conhecimento só pudesse ocorrer através da igual depuração de um olhar que se quer menos sensível, menos comprometido com o entorno, menos envolvido, porque mais transparente. Não é à toa que o discurso científico está eivado de metáforas que se reportam ao ideal de clareza. Também não é por acaso que o progresso, tido como ideal civilizador e racional a ser alcançado, precise ser transposto em uma rede de transparência e limpeza. Aliás, aqui, a palavra desenvolvimento, em português, nos revela algo interessante sobre isso, porque, como nos afirma Porto-Gonçalves (2006), seu radical pressupõe movimentos de negação dos envolvimentos. Então, desenvolver é tido/visto como ato de não implicação. O crescimento que se dá a partir do desdobramento de atos que não podem estar envolvidos com o entorno necessita da mensuração de um olhar que se produz a partir do distanciamento. Olhar capaz de facilitar simultaneamente suspensão e depuração. Ainda sobre isso, de acordo com Lyotard (1997, p. 14), temos

que "o 'desenvolvimento' é a ideologia do tempo presente, ele realiza o essencial da metafísica, que tem sido muito mais um pensamento de forças que um pensamento do sujeito", ou seja,

> [...] o que impressiona nesta metafísica do desenvolvimento é que ela não precisa de nenhuma finalidade. O desenvolvimento não está magnetizado por uma ideia como seja a da emancipação da razão e da liberdade humanas. Reproduz-se acelerando-se e estendendo-se segundo a sua própria dinâmica interna. Assimila os acasos, memoriza o seu valor informativo e utiliza-o como nova mediação necessária ao seu funcionamento. Não necessita senão de um acaso cosmológico. (LYOTARD, 1997, p. 14)

A literatura e a poesia, aliás, as artes em geral, especialmente as artes plásticas, junto àquelas, podem ser consideradas como o refúgio das imagens que foram descartadas, dessacralizadas nos jogos artificiosos utilizados pelo cristianismo, pela ciência e por boa parte do discurso filosófico. Nesse sentido, podemos dizer que elas funcionam como uma liberação das imagens selvagens. Uma quebra da pretensa unidade metafísica. Imagens que não são facilmente digeridas por cidadãos, que vivem em cidades saturadas de imagens cuidadosamente estruturadas, cindidas, situadas, de modo a não transbordarem, não vazarem. Aliás, o discurso sobre o excesso das imagens e simulacros na contemporaneidade pode servir como dispositivo de controle que tenta domar o selvagem na/da imaginação. Nesse movimento, as imagens, que são distribuídas e tidas como exageradas, podem funcionar como antídoto, vacina que inocula no organismo aquilo mesmo que precisa ser retirado.

O regime de visibilidade, domado pela lógica racional, necessita criar séries de aparatos perceptivos e conceitos para continuar operando através da lógica depuradora. Tem-se a criação de noções científicas que se dispõem a estudar de forma calculada, meticulosa e asséptica, o visível. Agora, entra em jogo o fenômeno que podemos chamar de 'domínio do visível', porque o mesmo não pode mais ser vazado, derramado, mas, ao invés disso, tem de ganhar forma, molde, a partir de jogos de contenções, de estratégias de embarreiramento que ajudam a constituir o território, o próprio do 'domínio do visível'. Se podemos concordar com Le Breton (2016, p. 84) quando este nos diz que "ver não é uma filmagem, mas uma aprendizagem", podemos suplantá-lo com

a afirmação complementar de que "ver não é uma filmagem", porque dependente de tipos variados de aprendizagens. Então, a aprendizagem privilegiada para "domar" o campo da visão se acercou, desde o nascimento da metafísica, de 'todo um visível', que se pretendeu depurado dos falseamentos e simulacros, porque a constituição da civilidade de cunho eurocêntrico privilegiou um registro de visibilidade ambíguo, através do qual a imagem é requisitada e até necessária, porém depurada, porque cercada e controlada pelos acentos da lógica tida como racional.

Esse modo de conhecer fora transposto para o campo da educação, principalmente através da centralidade que o conhecimento científico passou a ter nos currículos escolares, na modernidade. Aliás, como nos mostra Varela (1995), a pedagogização do conhecimento significou rígida separação entre mestres e aprendizes, que não existia nas corporações de ofício; uma demarcação de imposição dos signos da verdade, imparcialidade e neutralidade dos saberes dos mestres, agora transformados em professores; e da criação do aparato disciplinar de penalização e moralização dos aprendizes, agora transformados em alunos. Fenômeno levado à cabo, principalmente, pela educação jesuítica, consistiu em solo propício ao florescimento das futuras "ciências pedagógicas", que contaram com a racionalidade estatal e depois de marcado, para produzir mão de obra mais qualificada e mais dócil (FOUCAULT, 1987). Na constituição desse novo conhecimento de cunho mais racional, temos o envolvimento da quadratura formada pela religião, ciência, Estado e mercado, que constituiu a armação que emoldurou o destino da educação de cunho ocidental.

Esse modo de conhecer, característico da ciência ocidental, tem/teve reverberação muito intensa na forma de se fazer educação (pelo menos em sua vertente ocidentalizada), pois não devemos esquecer que o currículo prescritivo acaba elegendo a ciência como principal forma de conhecimento a ser ensinado nas escolas (MATURANA, 2001; LOPES, 1999). Nesse movimento de reestruturação do campo do saber, surgiu uma série de iniciativas, de práticas, de instituições e de agentes legítimos nas diferentes áreas do conhecimento, o que provocou um desbloqueio epistemológico (MATURANA, 2001). Uma abertura gneseológica e um desbloqueio epistemológico que reconhece o caráter inexaurível do real e o inacabamento da construção do conhecimento e expande a *epistéme* para outros regimes interpretativos e de constru-

ção de sentidos, nos quais as imagens ganham novo estatuto e potência como aparecimentos.

Segundo Rancière (2012), a partir do século XIX, entra em cena novo regime das imagens. Essas imagens não estão mais inscritas, emolduradas em modos de representação, que as fixariam de uma vez por todas em "uma ordem de relações estáveis entre o visível e o invisível, por exemplo, entre um sentimento e os tropos de linguagem que o expressam" (RANCIÈRE, 2012, p. 21), porque, a partir deste período, surgem novos procedimentos que alteram a antiga relação entre as palavras e as formas, o dizível e o visível, entre o visível e o invisível. A partir disso,

> [...] a imagem não é mais a expressão codificada de um pensamento ou de um sentimento. Não é mais um duplo ou uma tradução, mas uma maneira como as próprias coisas falam e se calam. Elas vêm, de alguma forma, se alojar no cerne das coisas como sua palavra muda. (RANCIÈRE, 2012, p. 21)

De certa forma, podemos dizer que a imagem deixa de ser a representação de uma palavra, de um sentimento, de uma intencionalidade, para se transformar na própria impossibilidade das coisas se expressarem como totalidade e como verdade absoluta, elas no máximo servem como índices que apontam a própria e imprópria opacidade das coisas. Nessa perspectiva, a opacidade das coisas significa que elas são correlações com a consciência! A coisa se mostra à consciência que necessita vê-la, mesmo que aí desdobre-se variadas relações de encobrimentos e desencobrimentos. Estamos diante de presenças e ausências e não da representação. As coisas em si, usando as imagens, existem enquanto matéria, e das suas relações com a consciência, cria-se o foco, que, tal como os faróis dos carros ou feixes de luz das lanternas, resgata o objeto do escuro, fazendo-o aparecer à consciência como fenômeno. Fenomenologicamente, podemos dizer que as coisas não se expressam como coisas em si, mas aparecem na correlação com a consciência. O que decorre são processos, relações a partir das quais os conhecimentos vão sendo criados. Coisa e consciência são expressões copartícipes das formas de aparecimento da realidade. Daí, temos certa libertação das coisas, visto que a estabilidade que as mantinha diretamente atada ao domínio expressivo do simbólico fora rompida. Agora, elas se mostram também a partir de sua negação, através do seu mutismo. Elas se transformam no que Rancière (2012) chamou de palavra muda. Para ele, esta

deve ser compreendida em dois sentidos. No primeiro, ela é "a significação das coisas inscritas diretamente sobre os corpos, sua linguagem visível a ser decifrada" (RANCIÈRE, 2012, p. 21). No segundo, elas tornam-se seu contrário, visto que designam o mutismo obstinado das coisas. Porém, nos dois casos, não podemos deixar de ter em conta a mudança no próprio regime de visibilidade, pois "foi a própria imagem que mudou, e a arte se tornou um deslocamento entre essas duas funções-imagens, entre o desenrolar das inscrições carregadas pelos corpos e a função interruptiva de sua presença nua, sem significação" (RANCIÈRE, 2012, p. 22-23).

O interessante é que a primeira forma das imagens se expressa *como inscrição direta nos corpos*, e sugere um regime de significação próximo ao que Deleuze e Guattari (2010), inspirados em Clastres, vão chamam de máquina territorial ou primeira forma de *socius*, ou seja, a máquina de inscrição "primitiva". Para eles, essa maquinaria social codifica os fluxos, inscreve os órgãos, marca os corpos. Sua essência consiste em "tatuar, excitar, incisar, recortar, escarificar, mutilar, cercar, iniciar" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 191). Porém, fica a questão: o que essa forma de *socius*, essa máquina de inscrição que incide diretamente sobre os corpos tem a ver com esse novo regime de visibilidade? Um modo interessante de responder parcialmente à questão vem dos próprios Deleuze e Guattari (2012), no vol. 5 de *Mil Platôs*, porque para eles nas sociedades existem dois modos de convivência: a mundanidade e a sociabilidade. Os "grupos mundanos estão próximos dos bandos e procedem por difusão de prestígio, mais do que por referência a centros de poder, como sucede nos grupos sociais" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21). Com isso, temos certo emergir de imagens selvagens, ou "[...] um novo valor das imagens que nada mais é que a dupla potência das imagens *estéticas*: a inscrição dos sinais de uma história e a potência de afecção de uma presença bruta que não se troca mais com nada" (RANCIÈRE, 2012, p. 26).

Implicações da representação

As questões que rondam o tema da representação são complexas e possuem vários sentidos. Como forma de relacioná-las melhor com o tema da educação, cabe começar por dizer que a representação pressupõe uma relação de ligação entre a(s) parte(s) e um suposto todo que

lhe serviria como fundamento. Essa maneira de pensar, a partir de uma homologia que se estabelece de distintas formas, entre as partes constituintes e um *plus* que as ultrapassa, sempre esteve atrelada a princípios de ordenamento. A imposição de uma ordem, como forma de conter e/ou diminuir o caos; a ordem, como princípio de classificação, acompanha a humanidade há muito tempo e esteve presente de formas distintas nas mais diferentes configurações socioculturais. Porém, costuma-se eleger a cultura greco-romana como uma das mais bem-sucedidas, em termos de tentar constituir de forma mais sistemática, um princípio lógico de ordenação do caos. Assim, essas matrizes socioculturais são consideradas o berço de nascimento do que ficou conhecido como ocidente. Desse modo, a representação é tributária de uma forma de conhecer que se constitui, tendo Grécia e Roma antigas, como modelos paradigmáticos. Esse tipo de conhecimento, com pretensão universalizante, durante muito tempo foi salvaguardado pela filosofia. Em verdade, ainda hoje, parte considerável da filosofia acadêmica no ocidente acredita que sua função precípua é difundir a verdade que se desdobra através do pensamento que floresceu e se fortificou, desde os períodos assinalados até a contemporaneidade. Acontece que ela o faz de maneira extremamente etnocêntrica, porque a verdade que se desvela a partir da representação possui uma "origem" facilmente remontada.

Então, pensar a representação é também pensar uma forma de conhecer o mundo que se autoproclamou e se autorreconheceu como forma superior. Essa suposta superioridade é vista tanto em termos de refinamento teórico, quanto em termos de desenvolvimento de padrões materiais que foram alcançados por essas sociedades (hoje conhecidas como mundo ocidental).

Com isso, temos que a representação é a tentativa de ler o mundo a partir de esquemas etnocêntricos, tidos como uma superior forma de ordenação. Seria o equivalente a uma verdade mais verdadeira, produzida através das importantes tentativas de investigação dos grandes sábios do ocidente de desenvolverem o conhecimento (representacional), que aos poucos vai-se mostrando um impedimento para acessar o real vivido.

Nasce assim, com a representação, a história narrativa dos grandes feitos e dos heróis. É a história produzida com H maiúsculo, em que alguns seres humanos "especiais" conseguem atingir um estilo de vida mais sublime à medida que conseguem "ascender" e atingir às verdades que outros não têm acesso.

Essa concepção de mundo, de história e do conhecimento enquanto representação ganha força e torna-se hegemônica, a partir do que podemos chamar de tentativa de europeização do mundo (IANNI, 1989). Ela depende de um conhecimento classificatório (INGOLD, 2015), que se desenvolve a partir da criação de pares conceptuais de opostos. Aliás, uma das características distintivas do pensamento representativo é que ele só consegue se desenvolver através de binarismos. Ele precisa da instauração da dicotomia para se perpetuar. E podemos perceber como esses binarismos estiveram e estão presentes, desde a relação que se estabelece com a espiritualidade até àquilo que é percebido como uma das instâncias mais profanas, o sexo. Esses binarismos presentes na maneira de pensar e viver o mundo são abundantes na epistemologia que emerge dessa configuração que se pretende universal. Dessa forma, percebe-se a mobilização de vários pares conceituais que nos ajudam a pensar o mundo enquanto representação. Para citar apenas alguns deles, temos: conteúdo/forma, modelo/cópia, verdadeiro/falso, abstrato/concreto, ideia/imagem, mente/corpo, cultura/natureza, sagrado/profano, mesmo/outro, animado/inanimado etc.

Neste panorama, o surgimento ou a invenção do *Logos* e da *Theoria* serviu para ultrapassar as contingências do mundo empírico, que até então era interpretado a partir de cosmovisões míticas. Assim, a passagem "do mito ao *logos*" aparece, de forma paralela com o desenvolvimento das religiões, edificada por personagens proféticos como Confúcio, Buda, entre outros. De um lado ocorre o rompimento com tradições míticas através da "razão existencial e moral", realizadas a partir do pensamento de perspectiva religiosa, de outro, a filosofia o realizou pela via da dimensão epistêmica. Nos dois casos, surgiram arcabouços conceituais que deram licença à mente humana para desenvolver o transcendente a partir do mundo e além dele. Aqui, ambas perspectivas – religiosa e filosófica – marcaram um distanciamento da realidade empírica do mundo (SOUZA, 2005).

Tanto a filosofia quanto as religiões traduzem "o" mundo de forma objetivada (teórico e moral) a partir de uma capacidade inteligível e transcendente, aprendendo, assim, a diferenciar o finito e contingente do infinito; essências e fenômenos ordinários do mundo; surgem, neste momento, "substâncias" imutáveis construídas por pensadores nos fluxos ordinários dos sensíveis.

> Isso explica, no caso da metafísica, por que a emancipação idealista da teoria em relação à práxis foi considerada como tendo um efeito libertador. A construção platônica de um mundo eterno das ideias, por trás dos fenômenos, estava vinculada a uma atitude teórica e, ademais, a uma vida filosófica de contemplação, que era percebida, não menos que o modo de vida do monge ou eremita, como uma receita para catarse e salvação. (SOUZA, 2005, p. 56)

A perspectiva transcendente do pensamento, de vinculação metafísica, possuía horizontes teóricos necessários para esclarecer a existência, configurando-se como modelo explicativo predominante. "O mundo agora pode ser objetivado, desde um ponto de vista quer teórico quer moral, como uma totalidade de entidades ou relações sociomorais" (SOUZA, 2005, p. 55). O pensamento humano fica subordinado à "ordem ideal das coisas" universalizante/abstrata. Assim, o potencial mítico/explicativo é substituído por uma modalidade de juízo apodítico (universal e necessário). Portanto, representacional. São circunstâncias que vão levar Alain Lacroix a sentenciar o seguinte:

> [...] o pensamento racional se constitui, na Antiguidade grega, através de movimento de análise crítica das formas da linguagem; literalmente, o pensamento se separa das formas espontâneas desta. O *logos* designa então o discurso coerente que, pela exigência crítica que o sustenta, é universalmente admissível. É nessa perspectiva que o esforço de Aristóteles, especialmente nos *Analíticos*, consiste em desenvolver em toda sistemática as formas canônicas de um tal discurso. (LACROIX, 2009, p. 13)

Vale salientar que, anterior ao pensamento aristotélico, a concepção de universalidade foi uma das características centrais na obra de Platão neste aspecto *mutatis mutandis*. A representação de uma pretensa universalidade se constituiu no pensamento platônico como um objetivo central, segundo Deleuze, através da negação dos arranjos singulares da contingência. Significa afirmar que não estaria na matéria – cópias imperfeitas e transitórias – a causa da inteligibilidade, mas sim na forma/ideia.

Nesta perspectiva, a educação foi, e ainda é fortemente influenciada por essa forma dicotômica e dualista de se conceber o conhecimento e o mundo. O mundo enquanto representação ainda é

bastante mobilizado através dos saberes que estão presentes na maior parte dos estabelecimentos de ensino do país, e na maneira como concebemos o próprio fenômeno educativo. Então, desse modo, ela acaba se comprometendo com um tipo de conhecimento extremamente etnocêntrico.

Produção de imagens e produção de sentidos como formação de sensibilidades para a docência

O ato de fotografar pode estar ligado a diferentes formas de percepção do mundo. Posso fotografar com um nível baixo de consciência, apenas para registrar imagens como representação, como, geralmente, o faz o turista. O turista que vai a Paris já conhece a torre Eiffel, já possui a representação antes de a mesma ter se manifestado para ele como presença. Porém, deixar os fenômenos se manifestarem como presenças é uma abertura para um processo de duplo conhecimento: das coisas e de si mesmo. A presença que se manifesta na fotografia, na reflexão de Dubois:

> A foto não é apenas uma imagem (o produto de uma técnica e de uma ação, o resultado de um fazer e de um saber-fazer, uma representação de papel que se olha simplesmente em sua clausura de objeto finito), é também, em primeiro lugar, um verdadeiro ato icônico, uma imagem, se quisermos, mas em trabalho, algo que não se pode conceber fora de suas circunstâncias, fora do jogo que a anima sem comprova-la literalmente: algo que é, portanto, ao mesmo tempo e consubstancialmente, uma imagem-ato, estando compreendido que esse "ato" não se limita trivialmente apenas ao gesto da produção propriamente dita da imagem (o gesto da "tomada"), mas inclui também o ato de sua recepção e de sua contemplação. A fotografia, em suma, - como inseparável de toda a sua enunciação, como experiência de imagem, como objeto totalmente pragmático. Vê-se com isso o quanto esse meio mecânico, ótico-químico, pretensamente objetivo, do qual se disse tantas vezes no plano filosófico que ele se efetuava "na ausência do homem", implica de fato ontologicamente a questão do sujeito, e mais especialmente do sujeito em processo. (DUBOIS, 1993, p. 15)

O sujeito em processo formativo, de que tratamos neste texto, é o professor. O olhar e o sentir do professor constituem-se no mundo vi-

vido da condição de ser-professor. Tal condição mobiliza presenças que fazem o mundo aparecer com determinados contornos e tonalidades. As coisas aparecem como um estar à mão, no dizer de Heidegger e, em determinado plano de imanência, no dizer deleuziano.

Os processos de subjetivação revelam-se no ato, na intencionalidade do registro, que acontece simultaneamente no papel e na alma. A fotografia não é só uma impressão do ambiente, mas consiste em percepção da intencionalidade do mundo vivido de Narciso (pedagogo autor das fotografias), que enquanto professor se revela, se expõe e se abre para o mundo. Vejamos a fotografia de sua autoria, intitulada: Aula no lixão.

Foto 1: Aula no lixão.

Fonte: Acervo pessoal.

Nas palavras do professor:

> Fiz a fotografia chocado pelas condições que se apresentaram para a gente dar aula. Não pode ser captado na foto o mau-cheiro e o barulho dos urubus. Alguns alunos abandonavam as carteiras para ir pegar o lixo, quando os caminhões vinham descarregar. Era impossível manter a atenção para o conteúdo da aula porque o caminhão trazia expectativas. Pra gente é lixo, para eles coisas que ainda podem ter utilidade. Imaginem se eu estivesse em uma sala de aula com as mínimas condições. Quando se fala em partir do cotidiano dos estudantes, eu fico me perguntando o

> que isso mesmo significa em condições como as que retratei com a foto. A fotografia fala mais do que consigo pôr em palavras. (Depoimento de Narciso)

Uma questão importante pode ser destacada na fala acima e se refere à potência instituinte do mundo da vida que não delega à teoria o poder de expressar a verdade que emerge da concretude vivente, que não se limita a um discurso sobre o mundo, a uma representação do mundo. A imaginação como ato da consciência se torna presença na imagem e fala de Narciso, uma presença que se autoriza a uma desleitura da teoria, provocadas pela força experiencial e estética.

Foto 2: Olhar contemplativo

Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse outro ângulo, a fotografia captura o movimento de um dos estudantes que, logo após o caminhão ter descarregado o lixo, contempla a nova paisagem. Camadas de significação se conjugam: o olhar do estudante da fotografia, o professor Narciso que fez a imagem-ato, os autores deste artigo, que exibem e problematizaram a fotografia do ponto de vista da metodologia fenomenológica, e os(as) leitores(as) do artigo. As imagens-ato se constituem como presenças na medida em que seu aparecer como representação se enfraquece para que au-

sências se manifestem como presenças que são expressas nos contatos com o mundo vivido. O preenchimento também é efetuado pelos sentidos!

A fotografia é ao mesmo tempo presença e ausência. É presença como algo que fixa o tempo, que mostra, enquanto registro/documento a materialidade do fenômeno; mas simultaneamente é ausência de sentidos que vão sendo modificados a partir de novos modos de inscrições, que se tornam novas presenças. É nesse movimento de presenças e ausências que o mundo vivido se expressa como fluxo de perspectivas do acontecer. É por esta via de pensamento que a fotografia como imagem em ato é compreendida por Flusser como:

> Imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos, como são as cifras: não são 'denotativas'. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos 'conotativos'. Ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos. Assim, o 'antes' se torna 'depois', e o 'depois' se torna o 'antes'. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronicidade imaginística por ciclos. (FLUSSER, 2002 p. 8)

Foto 3: Aulas no abatedouro

Fonte: Arquivo pessoal.

Ao registrar a cena das aulas no abatedouro, o professor, embora esteja atrás da câmera fotográfica, também está presente nesta imagem. A sua intencionalidade produziu a imagem-ato como presença. Esta fotografia constitui uma maneira de acessar a experiência, ao fazer viver o ser-professor-contextualizado. A produção de imagens, enquanto expressão do concreto vivido, difere da produção escrita, visto que:

> A luta da escrita contra a imagem, da consciência histórica contra a consciência mágica caracteriza a História toda. E terá consequências imprevistas. A escrita se funda sobre a nova capacidade de codificar planos em retas e abstrair todas as dimensões, com exceção de uma: a da conceituação, que permite codificar textos e decifrá-los. Isto mostra que o pensamento conceitual é mais abstrato que o pensamento imaginativo, pois preserva apenas uma das dimensões do espaço-tempo. Ao inventar a escrita, o homem se afastou ainda mais do mundo concreto quando, efetivamente, pretendia dele se aproximar. A escrita surge de um passo para aquém das imagens e não de um passo em direção ao mundo. Os textos não significam o mundo diretamente, mas através de imagens rasgadas. Os conceitos não significam fenômenos, significam ideias. Decifrar textos é descobrir as imagens significadas pelos conceitos. A função dos textos é explicar imagens, a dos conceitos é analisar cenas. Em outros termos: a escrita é meta-código da imagem". (FUSSER, 2002, p. 9-10)

O professor, como um hermeneuta, torna-se intérprete de si mesmo e dos outros na procura da compreensão, que é, simultaneamente, autocompreensão, e dá-se como processo inacabado, o que exige a busca permanente dos sentidos dos fenômenos vividos. Abrimos um parêntese para trazer uma citação de Amaral (2003), por entender que ela expressa com aguda sensibilidade o que é o ser-aí, conceituado por Heidegger e que se tornou categoria essencial para a Fenomenologia Hermenêutica:

> Nasço para o mundo. Desde então, o meu corpo passa a existir para o mundo, para mim e para os outros. Sou olhos que veem cores, formas e coisas. Sou ouvidos que ouvem sons e vozes. Sou narinas que experimentam odores e respiram o ar. Sou boca que pronuncia palavras e prova os sabores. Sou pele que sente frio, calor, aspereza, maciez, que se arrepia e enrijece. Sou

> mãos e pés que tocam e caminham. Sou consciência que experimenta a integridade do que me circunda, do que penso, do que imagino, do que sonho, do que está ao alcance dos meus pés, das minhas mãos, dos meus olhos, do meu corpo e do meu pensamento. Sou um corpo-consciência no mundo da vida. Nasço, cresço, vivo e morro nesse mesmo mundo. É o único que conheço. É o único em que estou. Tudo que toco, respiro, sinto, penso, sonho ou imagino está nesse mundo ou advém dele. Nada além, nada aquém entre eu, o mundo e os outros. Nasço e meu corpo-consciência passa a existir para o mundo-vida e o mundo-vida passa a existir para o meu corpo-consciência. Desse enleio brota minha existência. (AMARAL, 2003, p. 54)

As fotos a seguir foram feitas em um acampamento dos Sem-Teto

Foto 4: Acampamento dos Sem-teto

Fonte. Arquivo pessoal.

Fotos 5, 6: Acampamento dos Sem-Teto

Fonte. Arquivo pessoal.

> É curioso como os estudantes se referiam às mesas e cadeiras "normais", dessas de plástico, de forma diferente quando estávamos em aula, até com certa deferência: - professor, você pode ir a minha classe ver meu trabalho! (Depoimento de Narciso)

As fotografias no acampamento dos Sem-Teto, no espaço físico onde ocorriam as aulas, feitas pelo estagiário Narciso, procuraram expressar os sentidos de estar envolvido em situação pedagógica, culturalmente valorizada. A simplicidade do espaço, dos mobiliários e dos recursos disponíveis ficam em segundo plano na intencionalidade dos estudantes, que revelam a força das práticas escolares para o sentido de autovalorização e autoestima. O plano da expressão, conforme afirmado anteriormente, é um plano em que ausências e presenças se manifestam como ambiência do existir relacional. O *a priori* da correlação no contexto da aula produz novos sentidos para o mesmo das coisas vistas como mesas em si ou cadeiras em si. Assim sendo,

> O ser das coisas (o que são, como são) não está consumado na sua conceituação, mas também não está incrustado nas próprias coisas, ensimesmadas. Está no lidar dos homens com elas e no falar, entre si, dessas coisas e dos modos de se lidar com elas. Está entre os homens e as coisas, está numa trama de significados que os homens vão tecendo entre si mesmos e através da qual vão se referindo e lidando

Foto 6: Estudantes do acampamento dos Sem-teto

Fonte: Arquivo pessoal.

> com as coisas e com tudo o que há. (CRITELLI, 2006, p. 18)

Foto-Grafar: Grafar com Luz: vivências de intensificação do ser-docente

A imagem-ato capturada pela lente fotográfica da fotografia seguinte traz como presença uma situação de aprendizagem que ocorre em determinadas condições existenciais.

A imagem produzida pela fotografia expressa uma das possibilidades de grafar – com luz em vez de com letras. Como aprofundado anteriormente neste texto, o sentido da visão como sentido prioritário na produção de sentidos é relativizado e se instala a dimensão do tato como princípio fundante da relação pedagógica. Mas o tato tem a ver com a sensibilidade: tocar no sentido de se deixar afetar, de sentir a presença de algo como valioso. Perceber algo como valioso, sentir-se tocado, afetado, e, decidir registrar tal experiência: a fotografia é uma forma de registro, de grafar com luz. Nesse sentido, não há uma superioridade da visão em relação ao tato, pelo contrário, há uma seletividade táctil (no sentido do tocar como afetar-se) na visão. Van Manem, em seu livro "El tacto em la enseñanza" usa a metáfora do tato para abordar a questão

do significado da sensibilidade pedagógica, que consideramos condição vital a ser desenvolvida na formação dos docentes. Para Van Manen (1998), a Pedagogia é uma orientação vital construída nas experiências, dentre elas os processos formativos, nas quais elaboramos e perseguimos propósitos.

> Es necesario tener encuenta que los propósitos pedagógicos no son simplesmente convicciones intelectuales o planes curriculares y objetivos de aprendizaje a los que nos hemos comprometido por escrito. Los propósitos pedagógicos están implicados em todas nuestras distinciones, activas y reflexivas, entre ló que es Bueno para el niño y ló que no lo es. (MANEN, 1988, p. 39)

Estão na mesma frequência epistêmica a ideia de *sensibilidade táctil* (Manen), *tonalidade afetiva* (Heidegger) e de *imagem de pensamento* (Deleuze), compreendida como atmosfera que respiramos nas relações que estabelecemos com o modo de ser dos entes. Isso significa botar atenção, se deixar afetar pelas exterioridades, ou, para usar os termos de Deleuze, pelas intercessões. Dessa forma, o contato com o vivido consiste em abertura do pensamento em detrimento dos conceitos estruturados em sistemas fechados e fundamentos prévios que capturam o pensamento. Essa ideia de abertura inicial é fundamental para o professor como conhecimento co-originário em sua formação.

A tonalidade afetiva é uma estrutura fundamental do ser, da mesma forma em que o cuidado. Em "Ser e Tempo" a tonalidade afetiva do *dasein* é a angústia. A condição existencial de ser-para-a-morte lança o *dasein* nesta tonalidade afetiva primordial, que é a angústia. Em Heidegger, a tonalidade afetiva fundamental analisada é o tédio. Note-se, no entanto, que a tonalidade afetiva não significa algo de tom psicologizante ou da ordem da subjetividade. Tonalidade afetiva aproxima-se melhor da imagem da afinação de um instrumento musical. A afinação mostra-nos nossa sensibilidade para estar em sintonia com determinados tons, mais grave ou mais agudo. As escalas musicais estariam para a música assim como as tonalidades afetivas para nosso estar-lançado. Dessa forma, é possível afirmar que não temos uma tonalidade afetiva, mas estamos em uma... As tonalidades afetivas não são algo interno ao *dasein*; constituem-se na totalidade em que o mundo que se dá para o ser-aí, totalidade articulada como o acesso originário não objetivante a

nós mesmos. Heidegger define as tonalidades afetivas como: "Tonalidades afetivas são jeitos fundamentais nos quais nos encontramos de um modo ou de outro. Tonalidades afetivas são o como de acordo com o qual as coisas são para alguém de um modo ou de outro modo" (HEIDEGGER, 2006, p. 81).

Dessa forma, grafar com luz, metaforicamente, é impor ao pensamento racional fraturas e porosidades ao afrontá-lo com as dinâmicas do vivido que não se deixam totalmente abusar e capturar em conceitos prévios. Grafar com luz, metáfora para o fotografar, é forma de tirar a hegemonia da escrita como forma privilegiada de comunicação e reconhecer outras potências criativas no acontecimento do expressar-se humano.

Isso porque o acontecimento não cabe na estrutura sujeito-objeto, sobretudo quando intenta a descoberta/desvelamento da "essência", ou da "substância primeira" nos eventos do mundo, incluso aí a própria condição humana (temática de muitas discussões ao longo da história da filosofia). O acontecimento, nessa acepção, tem sua origem na filosofia estoica que Deleuze acolhe, principalmente na obra *Lógica do sentido* (2015). Os estoicos vão apresentar o acontecimento sob duas perspectivas. Por um lado, a mistura, ou encontro de corpos, ou mesmo, estado de coisas, o fato em si; uma atualização do acontecimento. A superfície ganha status de causalidade, caracteres de "substância" em detrimento da Ideia de matriz platônica, que seriam para os estoicos efeitos, do movimento da superfície. Deleuze aponta para o deslocamento feito pelos estoicos, pois eles retiram o destaque na profundidade e coloca-o na superfície, "[...] o devir-louco, o devir-ilimitado não é mais um fundo que murmura, mas sobe à superfície das coisas e se torna impassível" (DELEUZE, 2015, p. 8). A realidade, portanto, para os estoicos, é física. Embora existam entidades que fisicamente não sejam constituídas de matéria, por exemplo, a alma, ela é corpo porque age no corpo material, quando como a pele fica vermelha no momento de medo. Por outro lado, a linguagem recolhe a distinção dos estados de coisas que se encontram, e "o acontecimento está portanto dos dois lados ao mesmo tempo, como aquilo que, na linguagem, distingue-se da proposição, e aquilo que, no mundo, distingue-se dos estados de coisas [...]" (ZOURABICHVILI, 2009, p. 17).

O acontecimento se aproxima da lógica que valoriza o sentido em detrimento da proposição. Melhor dizendo, não tem como separar o acontecimento do sentido, "o acontecimento é inseparavelmente o sen-

tido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixa-se envolver na linguagem e permite que funcione" (ZOURABICHVILI, 2009, p. 17). O acontecimento é aquilo que se passa, nos passa, transpassa, nos afeta. É evento expressivo. Portanto, teríamos, grosso modo, os corpos como potências, os encontros, as misturas, e os acontecimentos não como causa, mas como resultados dos encontros dos corpos (com ou sem matéria), por isso, os estoicos dizem que os acontecimentos são entidades incorporais. Neste sentido,

> [...] o acontecimento é modo de individuação, ligado a um clima, a um clarão, a um silêncio e a outros acontecimentos. Ele não designa coisas, fatos, ações, paixões dos corpos, estados de ser, pessoas, sujeitos, porque os toma como individuados por linha acontecimentais, como individuações assubjetivas, impessoais, subpessoais, cada qual com duração própria e variável, embora intensiva, feita de afetos e de sensações (CORAZZA, 2016, p. 127).

Nestes termos, o acontecimento pode ser considerado como "potencialidade inexistente" sem atualização, e com alta intensidade promotora de irrupções diante das tentativas de substancializações corporais. O acontecimento fomenta o aparecimento do novo em potência, "uma filosofia do acontecimento é incompatível com a negatividade" (ZOURABICHVILI, 2016, p. 50).

Ademais, o acontecimento a partir da concepção estoica refere-se ao tempo. Os corpos sempre estão no presente, os corpos só podem sair do presente via acontecimento, "Mas há de outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo o presente, porque ele é livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral, nem particular [...]" (DELEUZE, 2015, p. 154). Diante disso, o acontecimento possui uma parte que se realiza, e outra, irrealizável. "Só o presente existe no tempo e reúne, absorve o passado e o futuro, mas só o passado e o futuro insistem no tempo e dividem ao infinito cada presente" (DELEUZE, 2015, p. 6). Os estoicos apontam, diz Deleuze, que a mudança de direção se daria da seguinte maneira: investigar não as propriedades do ser, mas a natureza das maneiras do ser. E essas maneiras do ser se apresentariam na superfície, e não na profundidade, nem nas alturas da Ideia. Portanto, a relação causal foi abalada, porque os corpos agora fazem parte da "substância", e antes eram considerados "menores". Só há acon-

tecimento quando há encontro. Acontecimento, é efeito dos encontros dos corpos. O acontecimento é algo inédito. Por isso, dizemos que a fotografia aqui trabalhada é acontecimento. Foto-grafar, grafar com luz, é acontecimento formativo na experiência de Narciso pela instauração da possibilidade de ter manifestado evento expressivo e que, por sua potência expressiva, produz linhas acontecimentais do ato/tato pedagógico fundantes nos processos de subjetivação do Ser-professor.

Considerações provisórias

A profissão docente não é uma profissão qualquer, uma forma qualquer de ocupação com um ente qualquer. O professor está às voltas com os projetos existenciais dos seus estudantes, o que exige uma sensibilidade muito grande, sensibilidade estrutural e originária que Heidegger denomina de 'afinação', ou 'tonalidade afetiva' assim como um pensamento mais criativo, que possa suspender a trama conceitual quando ela se coloca como armadilha ao pensamento livre, como nos propõe Deleuze. O sistema de pensamento aberto, que mobiliza o fazer filosófico deleuziano, reconhece a importância, do contato com o vivido, com a potência latente da vida.

É necessário, entretanto, uma advertência em relação à intenção do uso de imagens como elementos importantes nos processos formativos. Ao mesmo tempo em que a fotografia pode ser vista como rica possibilidade expressiva e, portanto, ter 'valor' enquanto manifestação expressiva em comunicação imagética em vez de escrita, pode também ser usada de forma moralizante quando sofre um esvaziamento de sentidos e é codificada previamente para ser a simples confirmação de sentidos prévios, já estruturados em sistemas morais bipolarizados, como o bem *versus* o mal, por exemplo.

A discussão, portanto, dá destaque ao encontro com as linguagens que não são simples descrições do estado de coisas, mas sobretudo das possibilidades delas nos dizerem do que ainda não o é (potência de atualização da ausência). Nesse sentido, a fotografia é registro de fluxos que aponta ligações entre conectores da realidade criada de modo experiencial. É o mundo vivido (*Erlebnis*) de pessoas que têm compromisso implicado com os itinerários aprendentes de outros sujeitos. Eis o sentido do acontecimento pedagógico, o encontro entre possibilidades de linguagens e outros movimentos mundanos entrelaçados. As imagens

são intercessores educativos que, no percurso formacional, ganham potencialidade no desenrolar da processualidade, ajudando a compor ambiências formativas.

Referências

AMARAL, R. A. P. A textura do mundo: um ensaio fenomenológico. In: PEIXOTO, A. J. (Org.) **Interações entre fenomenologia e educação**. Campinas: Alínea, 2003.

BELLO, A. A. **A Fenomenologia do ser humano**: traços de uma filosofia no feminino. Trad. Antônio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido**. Uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2.ed., São Paulo: Brasiliense, 2006.

CORAZZA, S M. O lance de dados: pesquisa-docência do acontecimento. In: HEUSER, E. M. D. (Org.). **Caderno de nota 8:** ética e filosofia política em meio à diferença e ao escrileituras, Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2016, p.121-129. (Coleção Escrileituras).

DELEUZE, G. **A imagem movimento**. Cinema 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 4.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FOUCAULT, Ml. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta**: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

HEIDEGGER, M. **Os conceitos fundamentais da Metafísica**. Mundo,

finitude, solidão. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

IANNI, O. A Sociologia e o mundo moderno. **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v.1, n, 1, p. 7-27, 1989.

INGOLD, T. **Estar vivo**. Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LACROIX, A. **A razão:** análise da noção, estudo de texto: Platão, Aristóteles, Kant, Heidegger. Trad. Márcio Alexandre Cruz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2016.

LÉVY. J.; RENNES, J.; ZERBIB, D. Jacques Rancière: Les territoires de la pensée partagée. Entrevistado: Jacques Rancière. **Espaces Temps**, 8 jan. 2007.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LYOTARD, J-F.. **O inumano**: considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

MANEN, M. V. **El tacto en la enseñanza**. El significdo de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

RANCIÉRE, J. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RICOEUR, Paul. **Na escola da fenomenologia**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOKOLOWSKI, R.. **Introdução à fenomenologia**. Trad. Alfredo de Oliveira Moraes. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SOUZA, J. C. **Filosofia, racionalidade, democracia:** debates Rorty & Habermas, São Paulo, UNESP, 2005.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. *In*: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze:** uma filosofia do acontecimento. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

Recebido em: Fevereiro/2020
Aceito em: Abril/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p71-89

A produção de uma estrutura dual na educação nacional e a relação cultural do brasileiro com o trabalho

José Aparecida de Freitas[1]

RESUMO

Este texto problematiza as relações culturais que se produziram historicamente entre o brasileiro e o trabalho, de tal forma que, no Brasil, produziu-se uma estrutura dual para a educação nacional em que o ensino profissionalizante é direcionado às camadas mais pobres da população, enquanto o ensino regular é reservado às classes mais abastadas. Busca-se inspiração na genealogia foucaultiana, enquanto recurso teórico-metodológico, entendendo-a, segundo Michel Foucault, como um acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. O exercício genealógico se dará pela análise da obra clássica *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, de 1936 - a partir da qual se pretende problematizar a tradição escravista que marcou profundamente o significado e a valorização do trabalho no país, sobretudo manual, constituindo-se como uma ética do desvalor do trabalho. Com base nessa relação discriminatória discute-se a produção de uma educação, no Brasil, que separou o ensino profissional – assistencialista e utilitarista - do ensino regular – propedêutico - e se interroga esta produtividade no presente.

Palavras-chave: Educação profissional. Dualismo. Trabalho.

The production of a dual structure in the national education and the cultural relationship of brazilians with work

ABSTRACT

This text problematizes the cultural relations that have occurred historically between the Brazilian and the work, in such a way that, in Brazil, a dual structure for the national education was produced, in which the vocational

1 Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professora e Supervisora Pedagógica no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Venâncio Aires. E-mail japarecidafreitas@gmail.com

education is directed to the poorest section of the population, while regular education is reserved for the wealthier classes. We seek inspiration in Foucault's genealogy as a theoretical-methodologica lresource, according to Michel Foucault, as a coupling of scholarly knowledge and local memories, which allows the constitution of a historical knowledge of the struggles and the use of this knowledge in tactics current. The genealogical exercise will be based on the analysis of Sérgio Buarque de Holanda'sclassic Roots of Brazil, from 1936 – from which it is tried to problematize the slave tradition that deeply marked the meaning and appreciation of work in the country, especially manual, constituting as anethic of the devaluation of work. On the basis of this discriminatory relationship, we discuss the production of an education in Brazil that separated the professional education - assistentialist and utilitarian - from regular education - propaedeutic – and questions this productivity in the present.

Keywords: Professional education. Dualism.Work.

La producción de una estructura dual en el la educación nacional y la relación cultural del brasileño con el trabajo

RESUMEN

Este texto problematiza las relaciones culturales que se produjeron históricamente entre el brasileño y el trabajo, de tal forma que, en Brasil, se produjo una estructura dual para la educación nacional en que la enseñanza profesional es direccionada a los más pobres de la población, mientras la enseñanza regular es reservada a la élite. Se busca inspiración en la genealogía foucaultiana como aporte teórico-metodológico, entendiéndola, según Michel Foucault, como una unión de los conocimientos eruditos y de las memorias locales, que permiten la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de dicho saber en las tácticas actuales. El ejercicio genealógico se dará a través del análisis de la obra clásica *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, de 1936 – a partir de la cual se pretende problematizar la tradición esclavista que marcó profundamente el significado y la valorización del trabajo en el país, sobre todo, manual, constituyéndose como una ética del desvalor del trabajo. Con base en dicha relación discriminatoria se discute la producción de una educación, en Brasil, que separó la enseñanza profesional – asistencial y utilitarista – de la enseñanza regular – propedéutica – y se interroga esta productividad en el presente.

Palabras-clave: Educación professional.Dualismo.Trabajo

Introdução

A formação para o trabalho no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, de forma que "habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais" (FONSECA, 1961, p. 68).

A escravidão no Brasil pode ser entendida, desta forma, como a desencadeadora de um caráter dualista que acompanha a educação profissional em sua trajetória histórica no país. O dualismo das políticas educacionais brasileiras, no âmbito da educação profissional, é o que Santos (2015) assinala como o privilégio que a sociedade brasileira direcionou, ao longo das décadas, ao ensino secundário, hoje chamado de Ensino Médio regular ou formação geral, em detrimento do Ensino Técnico / Educação Profissional. Tal dualidade reside na educação profissional ter tido um caráter assistencialista ao longo de sua história, reservada, por muito tempo, como explica Santos (2015), aos pobres ou "desvalidos da fortuna", aos operários das fábricas a quem se precisava ensinar os "ofícios manuais". O ensino secundário seria destinado aos futuros dirigentes do país, filhos da elite, aqueles a quem o ensino superior aguardava.

Este texto pretende buscar historicamente as condições de possibilidade para a produção desse dualismo. Para tanto, inspiro-me na genealogia que Michel Foucault (2016) traz de Nietzsche e que não parte em busca de uma "origem" como essência exata de algo, identidade ainda preservada ou começo histórico das coisas. Antes, Foucault (2016) articula genealogicamente a emergência - um ponto de surgimento de um acontecimento histórico, não como uma decisão, um tratado, uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, uma dominação que se enfraquece e outra que faz sua entrada - e proveniência - uma "perigosa herança" (FOUCAULT, 2016, p.63), que não é uma aquisição, um bem que se acumula e se solidifica, é, antes disso, um conjunto de falhas, de fissuras que ameaçam o corpo herdeiro. O corpo, enquanto superfície de inscrição de acontecimentos, está articulado com a história.

Nesse sentido, questiono: as relações histórico-culturais que se construíram no Brasil sobre o valor do trabalho podem ter algo a dizer

sobre a produção da dualidade que se opera na educação profissional do país? O exercício genealógico, neste texto, para desenvolver esse questionamento, se dará pela análise de uma obra clássica que buscou interpretações para o Brasil - *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, de 1936 - a partir da qual se pretende problematizar a tradição escravista que marcou profundamente o significado e a valorização do trabalho no país, sobretudo manual, constituindo-se como uma ética do desvalor do trabalho. Tal incursão genealógica contribui para a problematização das práticas discursivas[2] da educação profissional contemporânea, tencionando-as quanto à produtividade desse dualismo no presente.

Como organização deste artigo, na primeira seção, serão abordadas as questões relacionadas à análise do clássico acima citado, com ênfase na gênese da relação cultural do brasileiro com o trabalho. Em uma segunda seção, o ensino de profissões no período colonial, imperial e no início da República, no Brasil, serão abordados em seu caráter assistencialista e utilitarista, legitimando a discriminação dos escravos na aprendizagem da manufatura. Em uma terceira e última seção, a educação profissional contemporânea é problematizada quanto à continuidade ou ruptura com o discurso dualista que acompanha a história dessa modalidade de ensino.

A construção de uma desvalorização do trabalho no Brasil

Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda (1995), publicada em 1936 em sua primeira edição, é uma obra que se propõe a buscar uma maneira de entender os descompassos que iriam formar nossa sociedade. Schwarcz e Starling (2015, p. 382) argumentam que o livro "traz a crítica aguda das soluções autoritárias adotadas sistematicamente no decorrer da história do país, alude os princípios formadores da sociedade brasileira, testa as possibilidades e expõe as tensões do processo de modernização do país".

Antonio Candido (1995), em prefácio ao livro, em 1967, observa que *Raízes do Brasil* é construído sobre uma metodologia de contrários,

2 Entendo como práticas discursivas "um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras que, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita sobre si mesmas, comandam, em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir". (VEIGA-NETO, 2011, p. 95).

em que o pensamento do autor explora conceitos polares sem a opção prática ou teórica por um deles, mas pelo enfoque simultâneo dos dois: "um suscita o outro, ambos se interpenetram e o resultado possui uma grande força de esclarecimento" (CANDIDO, 1995, p. 13). Assim, Sérgio Buarque de Holanda analisa, conforme Candido (1995), os fundamentos do nosso sentido histórico, mostrando a sua manifestação nos aspectos mais diversos: trabalho e aventura; método e capricho; rural e urbano; burocracia e caudilhismo; norma impessoal e impulso afetivo.

Candido (1995) explica que a ideia de cordialidade brasileira, que Holanda (1995) traz em *Raízes do Brasil*, introduz o "homem cordial" como o brasileiro que recebeu o peso das "relações de simpatia", por isso, não considera agradáveis as relações impessoais, características do Estado, procurando reduzi-las ao padrão pessoal e afetivo.

A tipologia básica do livro, segundo Candido (1995), se encontra no segundo capítulo - *Trabalho & Aventura* - que distingue o *trabalhador* e o *aventureiro*. Este capítulo interessa aqui sobremaneira, juntamente com o primeiro – *Fronteiras da Europa* - não em detrimento dos demais, mas na medida em que aquele contribui para a compreensão específica da relação histórico-cultural do brasileiro com o trabalho enquanto delineia duas éticas importantes nesse sentido - a ética do trabalho e a ética da aventura – e este, por trazer as origens históricas, em relação ao colonizador europeu, necessárias ao entendimento das duas éticas.

Conforme Holanda (1995, p. 43), os portugueses, pioneiros da conquista dos trópicos, não promoveram essa exploração de forma metódica e racional, mas antes "com desleixo e certo abandono". Foram, desta maneira, o tipo denominado *aventureiro*.

> Seu ideal será colher o fruto sem plantar a árvore. Esse tipo humano ignora as fronteiras. No mundo tudo se apresenta a ele em generosa amplitude e, onde quer que se erija um obstáculo a seus propósitos ambiciosos, sabe transformar esse obstáculo em trampolim. Vive dos espaços ilimitados, dos projetos vastos, dos horizontes distantes. (HOLANDA, 1995, p. 44).

O *trabalhador*, ao contrário, tem um objetivo final, a mira de todo esforço, o ponto de chegada. Enxerga primeiro a dificuldade a vencer, não o triunfo a alcançar. É persistente e mede todas as possibilidades de desperdício. Holanda (1995) - a partir dos conceitos de trabalhador

e de aventureiro, ainda que não existentes em uma oposição absoluta, mas na condição de ordenadores dos conjuntos sociais dos homens no mundo das ideias - apresenta as éticas do trabalho e da aventura:

> Existe uma ética do trabalho, como existe uma ética da aventura. Assim, o indivíduo do tipo **trabalhador** só atribuirá valor moral positivo às ações que sente ânimo de praticar e, inversamente, terá por imorais e detestáveis as qualidades próprias do aventureiro – audácia, imprevidência, irresponsabilidade, instabilidade, vagabundagem, - tudo, enfim, quanto se relacione com a concepção *espaçosa* do mundo, característica desse tipo. Por outro lado, as energias e esforços que se dirigem a uma recompensa imediata são enaltecidos pelos **aventureiros**; as energias que visam à estabilidade, à paz, à segurança pessoal e aos esforços sem perspectiva de rápido proveito material passam, ao contrário, por viciosos e desprezíveis para eles. Nada lhes parece mais estúpido e mesquinho do que o ideal do trabalhador (HOLANDA, 1995, p. 44, grifo).

Na época da conquista e colonização dos novos mundos pelos europeus, explica Holanda (1995), o *trabalhador* teve papel muito limitado. Logo, não é surpresa que no Brasil, o tipo trabalhador não tenha sido predominante como colonizador que aqui se estabeleceu, uma vez que, o século XVI, em que foi iniciada a colonização brasileira pelos portugueses, era época de "gestos e façanhas audaciosos, galardoando bem os homens de grandes voos" (HOLANDA, 1995, p. 45).

O fato de o Brasil ter sido colônia de uma nação ibérica é condição fundamental, segundo Holanda (1995, p. 31), para a constituição das formas como convivemos. "Todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem".

Para Holanda (1995), faltava ao português uma moral do trabalho, própria das terras protestantes. Povo católico, os portugueses acreditavam que a ação sobre as coisas, sobre o universo material, implicaria em uma submissão ao mundo exterior, a uma lei que não é de Deus e que nada acrescentaria à sua glória ou à dignidade humana. O trabalho manual e mecânico visaria a uma perfeição de uma obra distinta do homem, prejudicando-o.

> É compreensível, assim, que jamais se tenha naturalizado entre gente hispânica a moderna religião do trabalho e o apreço à atividade utilitária. Uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até mais nobilitante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana pelo pão de cada dia. O que ambos admiram como ideal é uma vida de grande senhor, exclusiva de qualquer esforço, de qualquer preocupação. E assim, enquanto povos protestantes preconizam e exaltam o esforço manual, as nações ibéricas colocam-se ainda largamente no ponto de vista da Antiguidade clássica. O que entre elas predomina é a concepção antiga de que o ócio importa mais que o negócio e de que a atividade produtora é, em si, menos valiosa que a contemplação e o amor (HOLANDA, 1995, p. 38).

Candido (1995) explica que, em seu processo de análise, Holanda (1995) aproveita os estudos de Max Weber sobre a ética do trabalho como vantagem dos protestantes na luta econômica pela existência. De fato, segundo Weber (2004), as cidades mais ricas do Leste da Alemanha, como em quase toda parte em que o capitalismo estava em desenvolvimento, na Europa, no século XVI, já haviam se convertido ao protestantismo. A razão desse comportamento deve ser procurada, afirma Weber (2004), na peculiaridade intrínseca e duradoura de cada confissão religiosa, seja no catolicismo, seja no protestantismo.

Com a Reforma, explica Weber (2004), valoriza-se a ideia singular da profissão como dever de uma obrigação que o indivíduo deve sentir com respeito ao conteúdo de sua atividade profissional, seja qual for a "vocação profissional". Weber (2004, p. 73) observa que, no protestantismo, o cumprimento dos deveres mundanos é "a única via de agradar a Deus em todas as situações, que esta e somente esta é a vontade de Deus, e por isso toda profissão lícita simplesmente vale muito e vale igual perante Deus". Este teria sido, conforme Weber (2004) o feito propriamente dito da Reforma: ter inflado fortemente, em contraste com a concepção católica, a ênfase moral e o prêmio religioso para o trabalho mundano no quadro das profissões.

Da mesma forma, a reduzida capacidade de organização social dos portugueses também teria vindo em consequência da falta de uma disposição para o trabalho, estimulada pela crença católica, defende Holanda (1995). Ao contrário disso, os povos ibéricos estimulavam-se

às ações aventurosas, à caça de bens materiais em outros continentes (África, Ásia, Américas), à ânsia por prosperidade sem custo, de posições, títulos e riquezas fáceis. "Ainda nos associa à península Ibérica, a Portugal, especialmente, uma tradição longa e viva, bastante viva para nutrir, até hoje, uma alma comum, a despeito de tudo quanto nos separa" (HOLANDA, 1995, p. 40).

O gosto dos portugueses pela aventura, afirma Holanda (1995), teve influência decisiva na vida nacional brasileira, uma vez que favoreceu a mobilidade social, estimulando, assim, o enfrentamento das asperezas ou resistências da natureza: as etnias que aqui se chocaram com os costumes e padrões que trouxeram da Europa, além da adaptação à terra, ao clima, à alimentação. Nesse sentido, o recurso mais fácil para o modelo de exploração agrária foi a latifundiária e monocultora devido à abundância de terras férteis ainda não cultivadas na colônia. A introdução de escravos africanos, depois que as tentativas de emprego da força indígena foram frustradas, resolveu o problema que ainda se apresentava: o do trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar. "O que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho" (HOLANDA, 1995, p. 49).

A escravidão e a monocultura latifundiária, explica Holanda (1995), tiveram como uma de suas consequências a ausência de esforços de cooperação nas demais atividades produtoras. A organização dos ofícios segundo os moldes europeus foi comprometida, aqui, pela preponderância do trabalho escravo, da indústria caseira que entravava o comércio por garantir produtos aos ricos e pela escassez de artífices livres na maior parte das vilas e cidades. Do trabalho considerado vil, que poderia calejar as mãos e, por isso, aproximar-se do trabalho escravo, o manufatureiro ou artífice fugia assim que pudesse: conseguia um "negro de ganho" ou "moço de ganho" que trabalhasse em seu benefício, exclusivamente, podendo assim tirar proveito dos trabalhos mais humildes sem esforço. "Embora a lei não tivesse cogitado em estabelecer qualquer hierarquia entre as diferentes espécies de trabalho manual, não se pode negar que existiam discriminações consagradas pelos costumes" (HOLANDA, 1995, p. 58).

Certa intolerância prevaleceu constantemente com relação aos ofícios de mais baixa reputação social muito em consequência da ética aventureira dos colonizadores portugueses, em virtude da qual, nos ofícios urbanos reinavam o mesmo amor ao ganho fácil e a infixidez que

caracterizaram os trabalhos rurais. Além disso, Holanda (1995) destaca a influência dos negros como escravos, não apenas como negros, relaxando, suavizando, açucarando a vida colonial.

> Sinuosa até na violência, negadora de virtudes sociais, contemporizadora e narcotizante de qualquer energia realmente produtiva, a 'moral das senzalas' veio imperar na administração, na economia e nas crenças religiosas dos homens do tempo. (HOLANDA, 1995, p. 62).

O personalismo brasileiro teve suas origens, conforme Holanda (1995), nessas relações em que há uma acentuação enérgica do afetivo, do irracional, do passional e uma estagnação das qualidades ordenadoras, disciplinadoras, racionalizadoras.

O ensino de profissões do período colonial ao início da Repúblicano Brasil

Luiz Antonio Cunha (2000), em estudo sobre o ensino industrial-manufatureiro no Brasil, complementa, de certa forma, as considerações de Holanda (1995) sobre as relações escravistas de produção na época colonial. Tais relações, afirma Cunha (2000), afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc., afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como coisa sua. Por isso, dentre outras razões, as Corporações de Ofícios[3] (irmandades) não tiveram, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição. "Aí está a base do preconceito contra o trabalho

3 As Corporações de Ofícios eram agrupamentos profissionais que existiam, primeiramente, na Roma antiga, sob a forma de "colégios" em que se amalgamavam todos os artífices de uma mesma profissão, quer fossem livres, quer escravos. Na era medieval, as Corporações de Ofícios, na Europa, preocupavam-se coma transmissão de conhecimentos profissionais hierarquicamente organizados: mestres, oficiais e aprendizes. No Brasil, a aprendizagem de ofícios processava-se como em Portugal, também com a mesma organização hierárquica. Cada ofício estava regulamentado por um Regimento minucioso, detalhado, em que vinham expressas as condições de seu exercício, a matéria em que deveriam ser examinados os aprendizes, as sanções de caráter monetário e penal, assim como as eleições de seus dirigentes. A Constituição de 1824 declarou extintas as Corporações de Ofícios no Brasil (FONSECA, 1961).

manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres" (CUNHA, 2000, p. 90).

Assim, se havia a destinação do trabalho pesado e sujo (manual, evidentemente) ao escravo, havia, ao mesmo tempo, atividades manuais que os brancos livres queriam que ficassem preservadas para si. Nesses casos, as Corporações de Ofício faziam normas rigorosas, até mesmo com apoio das Câmaras Municipais, impedindo ou, pelo menos, desincentivando o emprego de escravo sem certos ofícios.

O Brasil, no século XVIII, conforme Santos (2015), estava fundado em um sistema convencionado como *pacto colonial*, ou seja, o exclusivo comércio com a metrópole Portugal. Por imposição dos portugueses, o modelo econômico era o agroexportador, com resistência, por parte do colonizador, em implantar indústrias na colônia. Desta forma, de 1706 a 1766, informa Santos (2015), muitos ramos de atividades foram fechados, como tipografias, oficinas e fundições de ourives. Por fim, em 1785, o Alvará de 05 de janeiro obrigava o fechamento de todas as fábricas, exceto as que tecessem roupas para o vestuário dos negros escravos. A aprendizagem de profissões, nessa época, ficou cerceada em seu desenvolvimento, uma vez que não havia onde empregar as atividades industriais ou manufatureiras.

A vinda de D. João VI para o Brasil, em 1808, retomou o processo de desenvolvimento industrial na colônia. O resultado do fechamento de indústrias e da ação discriminatória que recusava a determinados grupos sociais o desempenho de alguns ofícios foi a escassez de mão de obra em certas ocupações. Fonseca (1961) afirma que, com o Alvará de 1º de abril de 1808, D. João VI não somente revogou o Alvará de 05 de janeiro de 1785 permitindo, assim, o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, como também criou condições para que o ensino dos ofícios progredisse.

Ocorre que, dada a escassez de mão de obra, a aprendizagem compulsória dos miseráveis foi a opção dos governantes para empreendimentos manufatureiros de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo. Como exigiam um contingente de trabalhadores não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em artífices. Não fazia isso, decerto, com quaisquer homens livres, mas com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor

resistência. Procedimentos semelhantes eram adotados para com os menores destinados à aprendizagem de ofícios: os órfãos, os abandonados, os desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pelas Santas Casas de Misericórdia aos arsenais militares e de marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices até que, depois de um certo número de anos, escolhessem *livremente* onde, como e para quem trabalhar (CUNHA, 2000; SANTOS, 2015).

Com a Independência, em 1822, mesmo com a ampliação das forças produtivas, Santos (2015, p. 208) ressalta que "nenhum progresso para elevar o seu *status* [da educação profissional] se efetivou". Permaneceu no Império a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo de três séculos de duração do período colonial: "destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente a escravos".

Em 1826, o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil objetivava estruturar o ensino no país, dividindo os estabelecimentos educacionais em quatro níveis: Pedagogias (destinados ao primeiro grau); Liceus (utilizados para o segundo grau); Ginásios (direcionados ao ensino de terceiro grau) e Academias (responsabilizadas pelo ensino superior). Em 1827, informa Santos (2015, p. 209), o Projeto foi aprovado, "com a inclusão e a obrigatoriedade, por parte das meninas, de aprendizagem de costura e bordado, sendo que nos Liceus os alunos aprenderiam o desenho, necessário às artes e aos ofícios".

Assim se constituíram, no século XIX, os Liceus de Artes e Ofícios: organizações de sociedades civis para amparar órfãos e ao mesmo tempo ofertar aprendizagem de artes e ofícios, formando mão de obra para atuar no mercado de trabalho do império. Eram dirigidos por nobres, fazendeiros, comerciantes e funcionários da burocracia estatal e se mantinham com recursos provenientes de quotas dos sócios e de doações, além de recursos do poder público devido à influência da burocracia do Estado nas direções dos Liceus. Os cursos eram gratuitos para filhos dos sócios ou qualquer indivíduo livre, sendo vedados apenas aos escravos; o que demonstra, segundo Santos (2015), que, apesar da nova estruturação do ensino, ainda permanecia a mesma discriminação contra a mão de obra escrava, praticada durante o período colonial.

Cunha (2000, p. 92) sintetiza as iniciativas, no período do Império, voltadas para o ensino de ofícios. Segundo ele, Estado e sociedades civis pretendiam:

> a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação.

É possível observar que, na citação acima, não está inserida nenhuma restrição à abrangência do ensino de ofícios aos negros escravizados. Fala-se apenas em força de trabalho qualificada, motivada, ordeira. No entanto, os autores citados até aqui sobre o ensino profissional brasileiro no período colonial e imperial - Santos (2015) e Cunha (2000) – afirmam em seus trabalhos que a discriminação para com os escravos era comum nos estabelecimentos de ensino de ofícios naquela época, normalmente sendo vedada a entrada deles nessas escolas. Logo, a qualificação para o trabalho era reservada ao trabalhador livre, muitas vezes miserável e, em especial, crianças e jovens também em situação de vulnerabilidade social.

Com a Proclamação da República, em 1889, caso houvesse alguma iniciativa por parte da União em promover a qualificação profissional também do negro liberto após a Abolição da Escravatura, em 1888, isto provavelmente deveria ter constado no Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), que criava, nas capitais dos Estados brasileiros, as Escolas de Aprendizes e Artífices. O Decreto nada mencionou, no entanto, com relação ao aprendizado de profissões à mão de obra anteriormente escrava. Nas considerações iniciais do documento, observa-se a sua intencionalidade:

> Considerando:
>
> que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os

> afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação:
>
> Decreta:
>
> Art. 1º. Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito (BRASIL, 1909, p. 01).

O público alvo do ensino profissional primário gratuito está especificado no Art. 6º do Decreto (BRASIL, 1909) onde há os requisitos para matrícula, salientando-se que os preferidos eram os "desfavorecidos da fortuna": um requisito era idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; outro era não sofrer o candidato de moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitassem para o aprendizado do ofício. O Art. 8º indicava que os cursos eram noturnos: o primário, obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar; e outro de desenho, também obrigatório, para os alunos que precisassem dessa disciplina para o exercício do ofício.

A criação das 19 unidades das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, em 1909, é considerada o início do ensino profissional no Brasil. O Ministério da Educação, por ocasião da celebração ao centenário da educação profissional e tecnológica brasileira, em 2009, publicou o *Histórico da Educação Profissional* (BRASIL, [2007?], p.02) que assinala a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir da assinatura, por Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, do Decreto nº 7.566, "criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove 'Escolas de Aprendizes Artífices', destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito".

As Escolas de Aprendizes e Artífices, no entanto, demonstraram, segundo Santos (2015), baixa eficiência: edifícios inadequados, oficinas precárias, escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados. Além disso, altos índices de evasão: poucos alunos chegavam ao final dos cursos, pois precisavam empregar-se nas fábricas com os conhecimentos mínimos que conseguiam até a 3ª série dos mesmos.

Penso, em seguida, em como esse dualismo se apresenta na educação brasileira no presente, considerando a concepção conserva-

dora e discriminatória que acompanhou o ensino de profissões nos primeiros anos de sua existência no Brasil.

Neoliberalismo, crise, reformas educacionais e o dualismo atual

Em 2008, a Lei 11.892 (BRASIL, 2008) institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e consolida o chamado período de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O caráter assistencialista e dualista que historicamente acompanhou a educação profissional deveria ser substituído por um novo projeto, cujo foco se desloca para a qualidade social.

Uma situação de crise, porém, atinge todas as esferas do poder público a partir de 2015. Confirmam essa situação de crise as notícias dos jornais do período. Em 01 de janeiro de 2016, o jornal *O Estado de São Paulo* (SALDAÑA, 2016) publicava uma notícia com a seguinte manchete: "No ano do lema 'Pátria Educadora', MEC perde R$ 10,5 bi, ou 10% do orçamento". O jornal informava ainda que, antes mesmo de oficializar o represamento de orçamento no âmbito do ajuste fiscal, os cortes atingiram programas como o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – (PRONATEC). (SALDAÑA, 2016).

As Universidades Federais e os Institutos Federais, segundo o jornal *O Dia* (CARDOSO, 2016), vivem grave crise financeira com redução de programas, contratos e até dificuldades para pagar contas. Segundo cálculos de gestores, seriam cerca de R$ 350 milhões a menos em investimentos para as 63 federais – na comparação com os R$ 900 milhões previstos para o setor em 2016.

Uma característica especial das crises contemporâneas, conforme Bauman e Bordoni (2016), é a sua duração. Parece que nunca vai acabar. As crises, vagas e generalizadas progridem muito lentamente, em contraste com a velocidade das demais atividades humanas. Quando uma crise acaba, outra entra em cena e toma seu lugar. Nós temos de nos habituar a conviver com a crise, pois a crise está aqui para ficar. (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 15).

O fato de as crises produzidas na sociedade contemporânea aparentemente serem infinitas remete à produção das mesmas pelo neoliberalismo. O que chamamos de neoliberalismo é uma arte de governo,

segundo Foucault (2008). A capacidade de nos autogovernarmos mais e melhor está imbricada, conforme o autor, em um importante conceito, o de governamentalidade. Foucault (2016, p. 429) explica que, com essa palavra, quer dizer:

> [...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. [...].

O que Foucault vai chamar de táticas, tecnologias, "mecanismos ou dispositivos de segurança", são racionalidades que exercem o poder não diretamente nos sujeitos, mas mediante intervenções mais ou menos pontuais no meio em que os sujeitos vivem. É produzida, no caso do neoliberalismo, uma sociedade espelhada no modelo-empresa, cuja lógica está pautada no investimento perene no capital humano, na competitividade, na liberdade e na (hiper)responsabilização individual.

Podemos perceber a importância da educação nesse processo. Na contemporaneidade, os meios pelos quais os sujeitos acessam a educação transcenderam em larga escala a educação escolar, mas não prescindiram dela efetivamente. Não há, nessa lógica, uma formação educacional acabada, não há formação definitiva. Ideias como educação permanente, indivíduo aprendiz, formação continuada, empreendedorismo, entre outras, constituem o nexo que relaciona os sujeitos ao neoliberalismo.

Silva (SANTOS, 2017) afirma que as políticas implementadas neste contexto tomam a própria noção de "crise" como operador estratégico para sua racionalidade. Emerge um novo modo de governabilidade que consiste em usar a crise como ponto crucial para acelerar o estabelecimento da lógica de mercado e as regras de concorrência no âmago do emprego e da sociedade. A intensificação na gramática da crise política, de forma ambivalente, segundo Silva (SANTOS, 2017), justifica a mobilização de reformas permanentes. Neste cenário, então, podemos encontrar os atuais movimentos de reforma engendrados pelo Estado brasileiro, dentre essas reformas, cabe destaque, por sua relação com a educação profissional, a reforma do Ensino Médio[4].

4 A reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), dentre

Tal reforma investe em um Ensino Médio que permita percursos formativos aliados a uma formação técnica ou profissional e que possa fazer emergir um jovem forjado no empreendedorismo. Num universo escolar institucionalmente unificado, mas socialmente diversificado, onde cada indivíduo torna-se responsável por seu próprio destino escolar, a tendência à individualização dos percursos se acentua. Esse processo pode converter os estudantes em estrategistas de seus percursos; porém, partindo de recursos desiguais. Este cenário, segundo Silva (SANTOS, 2017), pode reforçar o histórico dualismo das políticas educacionais brasileiras, intensificado com a emergência de novas precariedades. A partir dessa análise de Silva (SANTOS, 2017) é pertinente pensar que o caráter dualista da educação profissional ainda se mantém em nosso país, agora atendendo às estratégias meritocráticas de ascensão social da governamentalidade neoliberal.

Considerações finais

Diante dessa discussão, que reflexão se coloca? O que se concentra, neste momento de crise, é o questionamento a respeito desse processo: essa dualidade está totalmente "resolvida"? Como se observa nas discussões deste texto, a educação profissional se constrói, no Brasil, com um caráter assistencialista e dualista em meio a uma ética da desvalorização do trabalho, uma vez que trabalhar era uma atribuição para os escravos. Como o trabalho foi culturalmente construído como um castigo, um sofrimento, o ensino das profissões manuais ou que exigem esforço físico (trabalho desvalorizado socialmente) também foi se separando do ensino regular que preparava os jovens para acessar a universidade, onde se aprende o trabalho valorizado socialmente.

Atualmente, o discurso do ensino técnico ainda está ligado à formação dos menos favorecidos, dos trabalhadores do mercado, ou seja, à

outras mudanças, prevê a segmentação de disciplinas com uma parte obrigatória e outra optativa, o aumento da carga horária e a implantação do ensino integral. Haverá uma base curricular comum a todas as escolas (60% das disciplinas) e uma parte flexível (40%), que poderá ser adaptada à realidade de cada região. O currículo será definido a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de "itinerários formativos" correspondentes a cinco áreas do conhecimento: Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional. As escolas não serão obrigadas a oferecer todas as cinco áreas, mas terão de ofertar ao menos uma delas. A reforma aumenta a carga horária do Ensino Médio das atuais 800 horas anuais (4 horas por dia) para no mínimo 1.000 (5 horas por dia) até 2022.

preparação da mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e social do país – o que é positivo, necessário e louvável que ocorra – porém, desta forma também legitima um discurso neoliberal que pretende manter uma educação para os "pobres" e outra para os "ricos".

Viver em estado de crise não é agradável, mas pode ter seu lado positivo, pois mantém os sentidos vigilantes e alertas. Bauman e Bordoni (2016) defendem que a crise na contemporaneidade transmite uma imagem de momento de transição de uma condição anterior para uma nova – de uma transição que se presta necessariamente ao crescimento como prelúdio de uma melhoria para um *status* diferente, um passo adiante decisivo. Nesse sentido, pensar a educação profissional brasileira neste momento de crise, mas levando em consideração sua gênese assistencialista e o dualismo que com ela se instala na educação nacional, é importante para que a ansiedade do sentimento de incerteza que este processo agrega se transforme em fortalecimento das faculdades críticas e autocríticas e em coragem necessária para assumir a responsabilidade de enfrentar possíveis mudanças.

Referências

BAUMAN, Z.t; BORDONI, C. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BRASIL. Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 Fev. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/l11892.htm. 2008. Acesso em: 10 Set. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 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 nº 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. 2017. Acesso em: 24 mar. 2018.

CANDIDO, A. O significado de "Raízes do Brasil". In: HOLANDA, S. B.. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 09-21.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, maio/ago, 2000.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica:** Curso dado no College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da educação profissional no Brasil**. [2007?]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 24 nov. 2017.

CARDOSO, L.. Universidades federais deverão ter corte de até 45% nos investimentos. **O Dia**, 11 ago. 2016. Disponível em: https://odia.ig.com.br/_conteudo/educacao/2016-08-11/universidades-federais-deverao-ter-corte-de-ate-45-nos-investimentos.html. Acesso em: 10 set. 2018.

SALDAÑA, P.. No ano do lema 'Pátria Educadora', MEC perde R$ 10,5 bi, ou 10% do orçamento. **O Estado de São Paulo**, 1 jan. 2016. Disponível em: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,no-ano-do-lema-patria-educadora--mec-perde-r-10-5-bi--ou-10-do-orcamento,1817192. Acesso em: 10 set. 2018.

SANTOS, J. A.. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.;

FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 205 – 224.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SANTOS. J. V. No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal. Entrevistado: Roberto Dias da Silva. **IHU On-Line**, São Leopoldo/RS, 22 maio 2017. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6884-no-discurso-de-crises-a-busca-por-uma-educacao-utilitarista-e-neoliberal. Acesso em: 10 Set. 2018.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WEBER, M. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Recebido em: Julho/2019
Aceito em: Março/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p90-115

A gênese dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Lonne Ribeiro Araújo[1]
Josania Lima Portela Carvalhêdo[2]

RESUMO

O presente artigo objetiva descrever o processo histórico dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), numa perspectiva de projeto societário de inclusão social e emancipação do sujeito, a partir da pesquisa bibliográfica aliada a pesquisa documental. Iniciamos com a história da educação profissional no Brasil, passando pela identificação dos princípios constituintes do projeto de integração dos cursos dos IFES e, em seguida, a relação entre a atual reforma do ensino médio e a proposta dos cursos integrados dessas instituições. Constatamos um processo de transformações educacionais caracterizado por avanços e retrocessos, preso à dualidade estrutural firmada historicamente no país e alimentado pelo modo de produção capitalista, sendo a mais recente reforma do ensino médio, fortalecedora do sistema dual de ensino no país.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio. Curso Integrado.

The genesis of technical courses integrated to the high school of Federal Institutes of Education Science and Technology

ABSTRACT

This article aims to describe the historical process of technical courses integrated to high school from the Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFES), in a perspective of a social project of social inclusion and emancipation of the subject, based on bibliographic

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Professora do Instituto Federal do Piauí – IFPI. E-mail: lonne.araujo@ifpi.edu.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí. E-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br

research combined with documentary research. We started with the history of professional education in Brazil, going through the identification of the constituent principles of the IFES courses integration project and, then, the relationship between the current reform of high school and the proposal of the integrated courses of these institutions. We found a process of educational changes characterized by advances and setbacks, tied to the structural duality historically established in the country and fed by the capitalist production method, the most recent reform of high school, strengthening the dual system of education in the country.

Keywords: Professional Education. High school. Integrated Course.

La génesis de los cursos técnicos integrados a la enseñanza media de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo describir el proceso histórico de los cursos técnicos integrados a la enseñanza media de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFES), en una perspectiva de proyecto societario de inclusión social y emancipación del sujeto, desde la investigación bibliográfica aliada a la investigación documental. Iniciamos con la historia de la educación profesional en Brasil, pasando por la identificación de los principios constituyentes del proyecto de integración de los cursos de los IFES y, en seguida, la relación entre la actual reforma de la enseñanza media y la propuesta de los cursos integrados de dichas instituciones. Constatamos un proceso de transformaciones educacionales caracterizado por avances y retrocesos, preso a la dualidad estructural sujetada históricamente en el país y alimentado por el modo de producción capitalista, siendo la más reciente reforma de la enseñanza media, fortalecedora del sistema dual de enseñanza en el país.

Palabras-clave: Educación profesional. Enseñanza media. Curso Integrado

Introdução

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio no Brasil (EMI) dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFES) constituem-se, pois, como um projeto oriundo de vários debates no entorno

da educação profissional, no intuito de superar a dualidade estrutural na educação brasileira reproduzida ao longo da história, de forma a possibilitar uma ampla formação do sujeito, superando crenças educativas promovedoras da fragmentação do conhecimento e da dualidade na educação, produzidas pelo modo de produção social no Brasil.

No âmbito do contexto social brasileiro, o estudo objetiva descrever o processo histórico dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - IFES numa perspectiva de projeto societário de inclusão social e emancipação do sujeito, a partir da análise dos acontecimentos que influenciaram as transformações na educação profissional (EP) no Brasil, relatado na literatura educacional e nos documentos oficiais.

Assim, a fim de fomentar reflexões acerca dos princípios constituintes dos cursos técnico integrados dos IFES, considerando as determinações históricas, sociais, políticas e econômicas e seu papel na emancipação do sujeito, com base na pesquisa qualitativa dos tipos bibliográfica e documental, apoiados em Oliveira (2012), organizamos este artigo em três seções: na introdução apresentamos o objetivo do estudo, tipo de abordagem e de pesquisa e a organização do artigo; o tópico dedicado ao percurso histórico da educação profissional no Brasil, com seus respectivos subtópicos, em que, por uma travessia cronológica, apresentamos momentos considerados relevantes na formatação dessa modalidade de ensino, envolvendo aspectos sociais ligados, principalmente, à política e economia numa relação dialética inerente a cada contexto e período histórico; e, por último, as considerações finais.

O percurso histórico da educação profissional no Brasil

O Ensino Médio Integrado surge com base no movimento histórico educacional que fundamentou inicialmente o Ensino Profissional, no qual são reveladas as relações entre a economia, política, cultura e suas modificações tomadas em uma ampla dimensão, ou seja, as diferentes características dos modos de produção no Brasil, dado um tempo e um momento.

Sobre esse argumento, Frigotto (2009) diz ser inerente a história da humanidade, nos mais diferentes modos de produção, desde o mais primitivo ao atual, o envolvimento da

> [...] tríade constituída por uma base material (econômico-social), por dimensões supra-estruturais vinculadas a valores ideologias, ideias, teorias, emoções e por instituições que consolidam, produzem e reproduzem as relações sociais. (FRIGOTTO, 2009, p.129)

Esse argumento nos leva a assumir como pressuposto que, as transformações na educação, em específico os princípios de construção do Ensino Profissional, devem ser interpretados e compreendidos levando em conta que a educação sempre se encontrou abraçada pelo modo de produção social, o que justifica a concreta ligação entre educação e as diversas dimensões da vida humana, sendo o trabalho uma dessas dimensões

No Brasil, essa relação se deu constantemente em uma sociedade marcada pela divisão de classes e regida pelos interesses que ligava Estado ao poder econômico, ou seja, em acordo com Kuenzer (2007), o desenvolvimento das forças produtivas deixava evidente a separação entre capital e trabalho. Desse modo, o processo de formação dos trabalhadores e cidadãos no Brasil percorreu todo seu trajeto histórico, amparado na dualidade estrutural e apoiado por uma base discriminatória, na medida em que se determinava e se distinguia o caminho educacional daqueles que se destinavam às funções intelectuais dos que iriam exercer funções instrumentais.

Assim, essa estrutura dual de ensino se fez presente desde a sociedade rural oligárquica, característica do Brasil Colônia e esteve diretamente ligada às relações escravistas de produção, dada a predominância da mão-de-obra de negros africanos e índios nativos, influenciando, segundo Manfredi (2002) diretamente na atribuição de valores aos tipos de trabalho (manual ou intelectual). O preconceito se fez tão arraigado, que o exercício de algumas atividades manuais e o ensino destas, passou a ser associado à condição de pobreza e/ou de mendicância, ou "pior", à condição de escravo. Sobre esse fato, Cunha (2005) destaca que, desde o início do Brasil Colônia, havia o afastamento da força de trabalho dos homens livres do artesanato e da manufatura, em razão do emprego da mão-de-obra escrava neste tipo de trabalho.

Condicionado à sua natureza, os benefícios sociais gerados pelo trabalho se mostravam distintos e, em se tratando especificamente do trabalho manual, esses benefícios perpetuamente se constituíam excludentes, fazendo com que os processos educativos ligados à edu-

cação profissionalizante também se apropriassem de características discriminatórias. Tais características eram facilmente identificadas nas políticas educacionais surgidas ao longo dos anos, colocando o ensino profissional à margem de toda e qualquer ação do Estado até o final do século XIX e começo do século XX, pois nesse período se inicia a transição da sociedade rural oligárquica para uma sociedade urbano-industrial.

Explicamos a ênfase nesse recorte histórico por se tratar de um momento que se esboçou um lento avanço no processo de industrialização, fazendo com que as políticas educacionais se voltassem para atender ao novo sistema que emergia desse processo, o capitalismo. Desse posto, todas as medidas educacionais foram direcionadas para reorganização o modo de produção social no Brasil, de maneira que a geração de riquezas, nesse contexto, passou a priorizar a manutenção hegemônica da classe burguesa.

Assim, no ano de 1909, mediante o interesse de suprir as demandas capitalistas, constatamos pela primeira vez por parte do Estado, uma concreta preocupação em relação à formação do trabalhador, comprovada através da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, pelo então presidente do Brasil, Nilo Peçanha, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo estas destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Ainda no ano de 1909, através do Decreto nº. 7.566 (BRASIL, 1909), uma dessas escolas foi instalada em cada capital dos Estados da Republica, com a justificativa de que o aumento populacional das cidades exigia mais possibilidades às classes mais baixas de superar das dificuldades crescentes na luta pela existência e que havia necessidade de habilitar os filhos dos desfavorecidos, com preparo técnico e intelectual, a fim de adquirir hábitos de trabalho e afastar do vício e do crime. Para tanto, Kuenzer (2007, p. 27) explica que a proposta atendia a uma finalidade moral de repressão, "[...] na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho".

Essa "perspectiva moralizadora" de educação profissional voltada aos desvalidos e apoiada por políticas públicas, esteve atrelada ao projeto de formação do trabalhador até meados da década de 1930, quando a economia, que tinha uma base agroexportadora, entra em declínio em consequência da crise provocada pela queda da bolsa de valores em Nova York no ano 1929, deixando o Brasil de exportar o café para os EUA, seu principal comprador.

Observado o então cenário, nas décadas de 1930 e 1940, quando Getúlio Vargas assume como presidente do país, as políticas de desenvolvimento econômico priorizaram o fortalecimento da indústria e do comércio, acarretando, concomitantemente, uma maior urbanização. Segundo Nascimento (2007), nesse instante, devido à demanda por mão de obra qualificada, cresce também a necessidade por uma formação mais completa e inclinada para o tipo de trabalho inerente ao novo modelo econômico, fazendo com que as escolas, que eram destinadas à formação profissional, tivessem, de fato, uma relação concreta e direta com a economia, distanciando-se cada vez mais do carater assistencialista do esino profissionalizante.

Nesse contexto, é promulgada a Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937), em que, pela primeira vez, o ensino técnico profissional e industrial foi tratado em um documento legal no País. Nesse documento, mais precisamente no seu art. 129, percebemos que a educação profissional tem como objetivo preparar o cidadão para operar tecnicamente as máquinas, apontando para a concepção do governo da necessidade de associar essa modalidade educacional à economia e ao mercado de trabalho. No art.132 da lei, podemos ler que o ensino profissional se dava através do "adestramento físico de trabalhadores", nos conduzindo ao entendimento de que essa modalidade de educação se caracterizava pela ideia de trabalho técnico manual destinado àqueles que precisavam apenas executar o saber fazer técnico, ou seja, a educação profissional estava associada à classe subalterna. (BRASIL,1937).

Concernente ao exposto, Frigotto (2003), mediante as questões relacionadas à formação dos trabalhadores no país, a partir das décadas de 1930 e 1940, afirma que o caminho dessa formação se dava na perspectiva de habilitá-los técnica e ideologicamente para o trabalho, limitando e reconstruindo a função social da educação, ao tempo que o ensino profissional era reforçado pela divisão social e técnica do trabalho e determinado pelas forças produtivas da época, já que a prioridade eram as demandas do capital.

Logo então, surge por parte dos dirigentes políticos e elites intelectuais, a necessidade de se unir para debater propostas que tornassem possível a expansão e as reformas no sistema educacional brasileiro, de maneira que essas reformas caminhassem paralelamente aos estágios de desenvolvimento econômico da sociedade e promovessem o aumento da mão de obra qualificada sob a ótica instrumentalista e prag-

mática (FRIGOTTO, 2003). As reformas educacionais, surgidas a partir das demandas frisadas pelo teórico, continuaram por evidenciar as diferenças na educação, corroborando com a separação das escolas de ensino profissional para a classe trabalhadora e escolas de ensino acadêmico para classe dominante, por meio de currículos escolares que distinguiam a formação intelectual da formação para o trabalho manual.

Para isso, destacamos que as medidas governamentais na década de 1940 se propuseram a reformar e padronizar o sistema nacional de educação, o que foi levado a efeito com a Reforma Capanema no ano de 1942, sob a promulgação das Leis Orgânicas, que envolviam os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Nas leis, constatamos que a duas formas de ensino foram colocados em posições opostas e passaram a se articular de maneira insignificante. Sobre tal aspecto Kuenzer (2001) afirma que, nas Leis Orgânicas de Ensino, a formação era específica para uma determinada área de trabalho, ou seja, nos currículos desses cursos não se faziam presentes disciplinas acadêmicas que representavam os saberes necessários para o ingresso ao nível superior. Portanto, se encontravam desarticulados do conhecimento emancipador.

Ainda sobre essa conjectura e sem se desprender da lógica dualista, no período da Reforma Capanema foram criadas as primeiras estruturas do que seria denominado de "Sistema S", iniciando com o Senai (1942) e depois o Senac (1946), configurando um sistema privado de educação profissional que, com o apoio da iniciativa pública, objetivava suprir as necessidades oriundas do capital. Esse fato comprova mais uma vez o interesse do Estado em fortalecer uma educação que priorizava a ocupação profissional do trabalhador, com características de adestramento ou treinamento, em consonância com a Constituição de 1937.

Cabe ressaltar que essa expansão fundamentada pelo crescimento da economia, se deu de maneira desorganizada, a julgar inicialmente pelo cenário de transformações e instabilidades no modo de produção social, advindas da expansão do setor terciário urbano, da constituição do proletariado e da burguesia industrial. Essas mudanças se faziam por meio dos ideários de produção taylorista/fordista, nos quais eram ressaltados os pressupostos de uma formação tecnicista restrita, que, conforme Kuenzer (2007, p. 1156) atendia "[...] às necessidades de um processo produtivo que se caracterizava pela fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente

de base eletromecânica", que não exigia um trabalho intelectual significativo dos trabalhadores.

De tal fato, houve o fortalecimento do ensino privado e a dualidade estrutural na educação numa perspectiva de valorização do capital e de aprofundamento da relação entre estado e economia. A partir desse contexto, surgiram críticas sobre as propostas educacionais do país por não suprirem as demandas reais advindas do processo de desenvolvimento econômico, tornando imprescindível a criação de um espaço de debates entre os setores ligados ao sistema educacional no envolto da relação economia/educação. Na essência, essas discussões traziam à tona a defesa por uma formação profissional não mais meramente tecnicista, mas sim voltada para apreensão de conhecimentos necessários na atuação cidadã no mundo do trabalho modificado pela Revolução Científico Tecnológica.

De acordo com Kuenzer (2007), essas discussões foram basilares na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024, de 1961, em que constava pela primeira vez de maneira objetiva, a equivalência entre as escolas propedêuticas e profissionais, reconhecendo, "[...] a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos" (p. 29).

Pelo modelo educacional descrito na lei, presenciamos a equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes de mesmo nível. Porém, mesmo diante da proposta de convergência entre os saberes humanísticos clássicos e profissionalizantes presente na LDB de 1961 (BRASIL, 1961), os currículos dos cursos profissionais não se desvincularam das demandas do setor produtivo, limitando o conhecimento do aluno que estava matriculado nessa modalidade de ensino e dificultando o seu ingresso na educação superior.

Dessa maneira, seguimos até o ano de 1971 quando, por um preceito ideológico da Teoria do Capital Humano, foi feita a reforma da educação básica pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que além de fortalecer aspectos inerentes a dualidade na educação do Brasil, atribuiu o caráter compulsório e predominantemente tecnicista no ensino profissionalizante de nível médio. Essa reforma foi justificada pela necessidade de preparar mão de obra para atender as demandas da nova fase de desenvolvimento nacional, conhecido como "milagre brasileiro", além da possibilidade de inserção no mercado de trabalho dos jovens que

não ingressaram no ensino superior, após a conclusão do 2º grau. Ramos (2014, p.32) afirma que "Esse é o período em que a Teoria do Capital Humano é mais difundida e que tomam força os princípios da economia da educação".

Com um olhar mais profundo e crítico sobre os verdadeiros motivos que levaram à promulgação da Lei nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), verificamos que outro aspecto, amarrado a esse discurso sobre necessidade de mão de obra qualificada e da oportunidade de desenvolvimento econômico do aluno que não conseguiu entrar no ensino superior, trata-se do acirramento da disputa de classes, que se tornou evidente dada à crescente procura das camadas populares por um maior nível de escolarização (RAMOS, 2014), fazendo com que o governo agisse no intuito de reduzir a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior, além de conter o acesso dos filhos da classe trabalhadora a esse nível de ensino.

Por essa conjuntura, na Lei nº 5.692/71 a formação técnica específica se dava com base no princípio educativo do segundo grau, ao passo que se firmavam na lei em questão, os aspectos referentes à Teoria do Capital Humano, apontando para uma relação direta existente entre o aumento da renda e melhor qualificação para o desempenho de funções no trabalho. Nesse viés, identificamos no escopo dessa lei a concepção de que uma maior escolarização influi no avanço da qualidade de vida dos indivíduos, sendo o indivíduo responsabilizado pela sua condição social, uma vez que esta é proporcional ao investimento de que cada um.

Sob os princípios da Teoria do Capital Humano - TCH, os trabalhadores são considerados proprietários da sua força de trabalho, o que os transforma em capitalistas, que para se manter no mercado devem investir individualmente na qualificação da sua própria força produtiva. Dessa forma, o trabalhador tem maiores condições de competitividade na venda da sua mão-de-obra. Viana e Lima (2010, p. 139), tendo como referência Schultz (1964), afirmam que a ideia era de que "De acordo com a qualificação e o aperfeiçoamento da população, advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando na economia como um todo". Com a TCH se justifica as diferenças econômicas e sociais entre países e entre pessoas pelo nível educacional, pois há uma ampliação da produtividade, considerando-se como resultado do investimento em capital humano.

Segundo Viana e Lima (2010, p.141), a ideia do teórico era de que a educação era um bom investimento visto que, "[...] enquanto o nível de bens de produção tem declinado em relação à renda, o capital humano tem aumentado". Como reflexo dessa teoria, as ideais de preparação para uma profissão impressas na reforma da educação básica, aprovada pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), incitaram a resistência de diferentes segmentos sociais, principalmente daqueles em que a formação se dava nas escolas que preparavam os alunos para o ensino superior. Além disso, a reforma foi "simplesmente descartada (com raras exceções) pela rede privada devido ao seu elevado custo" (GERMANO, 2005, p. 187). A falta de recursos humanos, materiais e a falta de atenção com a formação geral dos estudantes também representam entraves na implantação exitosa dessa reforma.

Adiante, somado à crise do modelo econômico que travou o desenvolvimento científico e tecnológico nacional, no ano de 1982, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) foi alterada pela Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982) no que se refere a profissionalização do ensino de 2º grau, admitindo novamente a existência de cursos de nível médio eminentemente propedêuticos para os que queriam prosseguir com os estudos e, principalmente, em atendimento à rede privada. Contudo, após as alterações permitidas pela Lei, presenciamos um período esvaziado de mudanças no sistema educacional até 1985, momento em que, com o fim da Regime Militar, foi possível uma maior abertura política no Brasil, na qual o governo passa a manifestar mais interesse por questões relacionadas às classes populares e, por sua vez, aproxima setores que antes se encontravam à margem das decisões políticas no Brasil, culminando com a promulgação da Constituição Federal aprovada em 1988, que se refere no Art. 205, de forma geral, à educação "como direito de todos e dever do Estado e da família" (BRASIL, 1988).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação profissional não é mencionada com destaque específico, apenas pontualmente em alguns dos seus artigos. Porém, frente aos seus pressupostos, iniciam-se as discussões para organização de um projeto educacional, basilar na publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), em que foi considerada, de maneira mais concreta, a necessidade de superar a dualidade estrutural da educação e, ainda, conforme Kuenzer (2007), de atender igualmente às demandas de acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, através de uma ampla formação. Entretanto,

antes de engendrar pela tangibilidade desses princípios identificados pela autora no texto da LDB de 1996, é imprescindível entender sobre o enredo que levou à promulgação desse importante documento.

De início, apontamos para o fato de que a década de 1990 foi marcada por medidas políticas e econômicas que visavam superar a crise do capital manifestada nos anos anteriores, buscando a consolidação do país no mercado internacional, apoiada nos ideais do neoliberalismo e no discurso da globalização. Sendo assim, para o restabelecimento econômico do Brasil, foi necessário ceder ao conjunto de diretrizes internacionais anunciadas pelo Consenso de Washington, que, de acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 97), "[...] engendrou uma série de medidas que promoveram um grande ajuste econômico, traduzido em privatizações e na abertura das economias nacionais ao mercado e à competição internacionais [...]", de acordo com as recomendações do Fundo Monetário Internacional - FMI e do Banco Mundial (BIRD), como caminho para o desenvolvimento econômico.

Tendo em vista esse alinhamento das instituições à nova lógica mercantil da economia globalizada, buscou-se a reestruturação produtiva através do processo de modernização da infraestrutura e das mudanças tecnológicas e organizacionais pautadas nos ideários da produção flexível, segundo Harvey (2006). Assim, essas mudanças recaem consequentemente sobre o ensino profissional, uma vez que "esse novo cenário político econômico introduziu no debate educacional a necessidade de formar novos trabalhadores mais flexíveis ou polivalentes, necessários para o novo sistema produtivo" (PIZZI, 2001, p. 109), ou seja, demandando por uma formação que priorizava novas competências e habilidades, fazendo da educação interlocutora na incorporação do Brasil na economia mundial, fomentando os critérios de competitividade e empregabilidade.

Dessa passagem, inferimos sobre os fundamentos da pedagogia das competências que, segundo Silva e Guedes (2018, p. 116), se configura a partir de um paradigma de base não crítica, voltado ao "[...] aprender a ser empregável e a empreender", com a proposição de um trabalhador flexível, com iniciativa, que seja adaptável e criativo, "[...] alinhado ao movimento de revitalização da TCH". A Teoria do capital humano passa, portanto, por uma revitalização, sendo atribuída a capacidade de empregabilidade e de empreendedorismo ao investimento individual do trabalhador em educação, justificando a não inserção no mercado de

trabalho como consequência da ausência de formação permanente e das condições de adaptabilidade.

Assim, "o processo educativo é reduzido à função de desenvolver habilidades intelectuais, atitudes e conhecimentos que gerarão capacitações para o trabalho e, por consequência, maior produção" (SILVA, 2011, p. 97). Nesse viés, a qualificação profissional, que antes representava o desenvolvimento da capacidade de executar com agilidade e precisão atividades fracionadas, passa a se fundamentar na preparação para o trabalho engatada a um sistema produtivo que exigia desse profissional múltiplas competências, contemplando as ações de pensar e executar. Segundo Ramos (2005, p.112), "[...] a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados".

A educação profissional e tecnológica (EPT) começa a ganhar destaque na esfera de discussões legais sobre a formação do trabalhador no país, sendo apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, disposto no art. 39 (BRASIL,1996), como uma modalidade educacional voltada para o "desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva", trazendo como uma das suas finalidades, disposta no art. 35, inciso IV, "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" . Também são indicadas algumas possibilidades de organização da educação profissional, quando no art. 39, discorre sobre a integração com as diferentes formas de educação e a "articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho", conforme o art. 40. Nesse momento, conforme o parágrafo II do art. 36 é retomada a possibilidade de preparação para "o exercício de profissões técnicas" aos estudantes do ensino médio, garantindo a sua formação geral. (BRASIL,1996).

Porém, no âmbito da EPT, o texto da LDB/1996 não apresentava com clareza os critérios que assegurassem as determinações previstas sobre essa modalidade de ensino, demonstrando a fragilidade existente na relação entre educação e trabalho, tornando inevitável o rompimento com os pressupostos iniciais da referida lei no que diz respeito à superação da dualidade na educação e da ampla formação. Saviani (2000, p. 216), sobre o capítulo da LDB que contempla a Educação Profissional,

diz que "[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades". Portanto, existiam brechas que permitiram várias modificações no texto original da LDB de 1996, se confirmando por medidas educacionais que, consoante ao pensamento de Caires e Oliveira (2016), priorizaram um ensino profissional voltado para a capacitação de trabalhadores com possibilidade de adaptação às necessidade do capital de maior competitividade nos mercados globais, formação fragmentada, de caráter flexível e que impossibilitasse os trabalhadores o acesso ao nível superior.

Tomando como referência os estreitos direcionamentos demandados pelo capital, numa perspectiva restrita e instrumental sobre os objetivos da educação, aos olhos do governo, a LDB de 1996 se torna ineficaz, sendo alterado pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997), que instaurou a Reforma do Ensino Técnico, impedindo a oferta do Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio, ou seja, tratava dos cursos técnicos com currículo próprio de modo independente do ensino médio, sendo estes ofertados somente nas modalidades concomitante ou subsequente.

O referido decreto, pautado na ideologia de modernização e democratização da educação básica de qualidade para todos, se apresentou como obstáculo na concretização do ensino propedêutico e profissionalizante em currículo único. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), o documento "[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado", promovendo equivocadamente no indivíduo o desenvolvimento de competências meramente instrumentais e tecnicistas.

Em virtude dessas determinações, Caires e Oliveira (2016, p.116) declaram que o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) sofreu várias críticas por "[...] Descaracterizar a Educação Tecnológica desenvolvida nas instituições da Rede Federal; promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino por competências", além de atender apenas ao mercado e ao setor produtivo, afastando a administração pública do custeio da Educação Profissional e inviabilizando a integração entre Ensino Médio/Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural. Esses pontos continuaram a ser retratados em documentos posteriores como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010, que definiu por metas para educação profissional o uso de

estratégias para aumentar a oferta de cursos profissionalizantes básicos e de formação técnica de nível médio, além de garantir uma educação profissional permanentemente para o cidadão em idade produtiva e que precisasse se readaptar às novas exigências do mercado de trabalho (BRASIL, 2001), atribuindo ao próprio cidadão a incumbência do seu preparo para entrar/permanecer no mercado de trabalho.

No caminho contrário a essas medidas, considerando o aumento das críticas feitas a um ensino profissional tecnicista e incoerente com as novas tecnologias do sistema de produção, iniciou-se um período de importantes transformações no cenário educacional do país, em específico na EPT, quando ocorreu a revogação do Decreto nº 2.208/97, substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004). No subtópico a seguir, direcionamos a discussão proposta para a compreensão dos aspectos fundamentais referentes a essas transformações numa perspectiva relacional com a criação dos cursos técnicos integrados dos IFES, abordando sobre princípios constitutivos desse projeto e as finalidades educacionais.

O projeto de integração dos cursos dos IFES

Marcando o início do projeto de governo que, em síntese, buscava a democratização do acesso à educação e propunha novos direcionamentos para educação profissional, ainda em 2003, foram organizados pelo MEC dois seminários que tinham como principal objetivo debater sobre as tensas relações entre o universo do trabalho e da educação, além de fazer o resgate dos principais aspectos que vinculam a EPT aos processos educativos, amparados nas concepções de Educação Politécnica e Tecnológica, presentes na atual LDB (BRASIL, 1996).

Portanto, no intuito de acompanhar o andamento das propostas e posições provenientes dos seminários ora desenvolvidos, foi criado, no dia 04 de dezembro de 2003, o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da portaria MEC nº 3.621, articulado com a sociedade civil e demais participantes das decisões nesse âmbito, que trouxe como resultado a publicação das diretrizes alusivas à essa modalidade educacional (BRASIL, 2004), com os princípios norteadores das práticas para EPT, dentre os quais explicitamos a articulação com a educação básica e a integração ao mundo do trabalho, dada a impor-

tância de atender às demandas não mais apenas do mercado de trabalho, mas da própria sociedade contemporânea. Fortalecendo, pois, a necessidade de se constituir um ensino profissional que contemplasse o trabalho como princípio educativo, envolvendo as diversas dimensões que se abraçavam a esse princípio: o trabalho, a tecnologia, a ciência, a cidadania e a cultura.

Baseado nessas asserções, em 23 de julho de 2004, é promulgado o Decreto de nº 5.154/04, substituindo o Decreto nº 2.208/97, que estrutura a educação profissional e tecnológica, confirmando a possibilidade de oferta da formação para o trabalho nas formas concomitante ou subsequente ao ensino médio, porém retomando a possibilidade de articulação do ensino médio com a formação para o trabalho por meio da oferta denominada "integrada", em cursos planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino (BRASIL, 2004).

Em continuidade ao processo de fortalecimento da educação profissional e tecnológica, em 2008, através da Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, foi implementado o Catálogo Nacional para os Cursos Técnicos, com a organização dos Cursos Técnicos em 12 eixos tecnológicos e apresentando 185 possibilidades de formação técnica (BRASIL, 2008a). Nesse mesmo ano de 2008, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho (BRASIL, 2008b), a EPT foi incluída na LDB/1996, Capítulo II, Seção IV-A, intitulada "Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio" que, dentre outros aspectos, passou a contemplar a oferta dessa modalidade de ensino na forma integrada ao Ensino Médio.

Coeso ao exposto, ainda em 2008, foi promulgada a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), permitindo o reordenamento das Instituições Federais de Educação Tecnológica existentes no país e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), conforme Seção II, art. 6, com a finalidade da oferta de "[...] educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional" (BRASIL, 2008c).

No que se refere aos IFES em específico, a lei descreve em seu inciso I do caput do art. 7 (BRASIL, 2008c), como um dos objetivos dessas instituições, o de ofertar a educação profissional e tecnológica, priorita-

riamente, na forma integrada, para o público da educação de jovens e adultos (EJA), como também para os concluintes do Ensino Fundamental (ensino médio integrado). Ademais, Pacheco (2015, p. 14) aponta como objetivos do projeto de integração dos cursos dos IFES, a partir da sua compreensão histórica e ontológica, a agregação da formação acadêmica com a preparação para o trabalho e a discussão dos "[...] princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica". Dessa forma, para o teórico, há a proposição de uma formação contextualizada e o sentido real da integração considera toda uma estrutura construída dentro de um contexto de complexidade e que caracteriza a existência humana, tornando possível a formação integral do cidadão.

Frente a esses argumentos que revelam a gênese da educação técnica integrada ao ensino médio, identificamos que os princípios fundamentais dessa modalidade de ensino, emergem de um modelo de educação socialista, na medida em que, conforme Ciavatta e Ramos (2011), essa proposta surge por meio da disseminação das ideias contidas no programa marxiano de educação e nos estudos de Gramsci. Dentre tais ideias, encontramos concepção de um projeto educacional societário revolucionário ligado aos conceitos de escola unitária, educação tecnológica e politécnica e de formação omnilateral do sujeito.

Sendo assim, no desígnio de compreender a convergências entre os conceitos ora mencionados, abordamos inicialmente sobre os fundamentos da Escola Unitária, que é caracterizada por Gramsci (1988, p. 118) como

> [..] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Os princípios da escola unitária são associados aos princípios da integração, pela defesa de uma escola única, que garanta a todos os cidadãos, sem distinção, as mesmas condições de alcance do conhecimento, da cultura e do desenvolvimento profissional, ao defender o equilíbrio entre a formação técnica e a formação intelectual, destacando o trabalho como princípio educativo.

Diante dessa relação dialética entre educação e trabalho como base em que se assenta a estrutura do ensino integrado, destacamos o conceito de educação tecnológica e politécnica referente à compreensão dos fundamentos da profissão não somente pelo viés técnico, como também pelo científico, tecnológico e sócio-histórico da produção. Para tanto, nos reportamos à Saviani (2007) que, nesta proposta, descreve o ensino médio como a etapa em que se concentra uma

> [...] formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação desenvolve-se, portanto, uma escola média de formação geral. (p. 159)

A partir das considerações de Saviani (2007), concebemos que o projeto dos cursos técnicos integrados dos IFES, não se satisfaz com o domínio dos aspectos básicos e gerais dos conhecimentos, mas sim pela apreensão de como se dá a articulação entre os saberes teóricos e práticos da ciência e como o saber resultante dessa articulação se materializa no processo produtivo; conduzindo o ensino numa ação educativa de conscientização do sujeito, para agir de maneira autônoma diante da produção dos bens materiais, superando o modelo de ensino médio profissionalizante tecnicista de caráter compulsório proposto dos anos de 1970 a 1990.

Abraçado aos demais conceitos, expomos o de formação omnileral, definida por Gramsci (2001) como uma formação que prioriza a união entre ensino e trabalho na perspectiva de emancipação humana, sabendo que o trabalho, enquanto princípio educativo, se efetiva como atividade de transformação e de realização do ser, elevando o indivíduo a "um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (p. 36), contrária à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e sua divisão social imposta pelas relações burguesas.

A formação omnilateral se opõe às limitações formativas determinada pelo sistema capitalista e que fomenta a alienação do sujeito. Segundo Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265), essa proposta formativa "[...] busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico". Significa, portanto, formar o indivíduo no sentido ontológico, considerando que nas relações em que o trabalho se desenvolve, o aluno também se forma como ser humano, fazen-

do da educação o caminho da mudança social almejada, como também instrumento para fortalecimento de um projeto societário e educacional contra-hegemônico no Brasil. Sobre esse aspecto, Moura (2013, p. 715) ressalta ser preciso

> [...] um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Além disso, garantida essa base, exige também proporcionar o EMI como uma opção, alicerçado aos princípios até aqui discutidos que possibilitam uma educação unitária, não discriminatória, sob a ótica da omnilateralidade.

Entretanto, a materialização do EMI no país, passou a enfrentar dificuldades de várias ordens, sendo a mais pertinente, a falta de um posicionamento político por parte do governo diante de medidas educacionais que fomentam a formação ampla do sujeito, "[...] uma vez que esse tipo de formação claramente não lhe interessa". (MOURA, 2013, p. 717) considerando, nesse contexto, a predominância do pensamento neoliberal, que concebem a desigualdade social fator favorável ao desenvolvimento do capitalismo.

Diante desse cenário de disputas e contradições, em 2012, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que em suma, trazem os direcionamentos para a construção de currículos concebidos através do trabalho como princípio educativo, possibilitando a definição dos seus objetivos, conteúdos e métodos, o desenvolvimento de metodologias de ensino.

Porém, não obstante as determinações da realidade concreta, Moura (2013, p. 718) infere que essas diretrizes "[...] reiteram uma concepção de formação humana instrumental e utilitária", sua afirmação tem por base as características presentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio proposta pelas diretrizes: centralidade nas competências, submissão à lógica do mercado de trabalho, ênfase nas certificações parciais modular com saídas intermediárias e a priorização das formas subsequente/concomitante ao ensino médio em detrimento da integração, como resultado da submissão ao modo de produção capitalista.

Contudo, não obstante esse atrelamento aos interesses do capital, continuamos a travessia cronológica das mudanças acontecidas no sistema educacional, nos direcionando ao ano de 2016, quando o governo por meio de uma Medida Provisória (MP 746/2016) altera vários artigos da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a fim de reformar o ensino médio no país. Após tramitação no Congresso Nacional, a MP se tornou lei em fevereiro de 2017, Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), alterando a LDB nº 9.394 (BRASIL,1996), consolidando a mais recente reforma do ensino médio na legislação educacional do país. Nesse viés, buscamos a seguir, descrever a relação existente entre essa reforma e a proposta de formação dos cursos integrados dos IFES.

A reforma do ensino médio sob a ótica do projeto de integração dos IFES

A proposta central da atual reforma do ensino médio visa modificar a estrutura desse nível de ensino, contemplando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e os itinerários formativos. No que diz respeito à BNCC, se configura no espaço de definições alusivas aos direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, em consonância com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, com base nas áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2017).

Ficam definidas as áreas de conhecimento que serão comuns a todo o ensino médio, no entanto, como a carga horária destinada à BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas, do total da carga horária do ensino médio, e o ensino médio deverá contemplar 800 horas anuais e duzentos dias letivos, acrescido do fato de que a organização das áreas e das respectivas competências e habilidades deve ser feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, nos leva a inferir que haverá prejuízo na formação dos sujeitos, pois, abre espaço para disputa por espaço entre as diversas áreas de conhecimento, além do itinerário da formação técnica e profissional, no currículo escolar.

Assim, reforma manteve as finalidades do ensino médio no escopo do art. 35, tendo em vista estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho, não modificando a LDB, que trata das formas

de oferta da educação profissional técnica de nível médio "articulada com o ensino médio" e "subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio" (BRASIL, 2017), além disso, não alterou o princípio da articulação entre a Educação Básica com a Educação Profissional, estabelecido pela Lei nº 11. 892 de 2008 (BRASIL, 2008c) e pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012), mas há espaços para contemplar ambas nos cursos integrais?

Por isso, chamamos a atenção para alguns problemas alusivos ao ensino médio quanto ao equilíbrio na organização curricular entre a BNCC/itinerários formativos e as formas de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, pois, ao tempo em que o ensino técnico poderá se tornar parte de ensino médio, poderá comprometer, de maneira geral, as finalidades desse nível de ensino expressas na LDB (BRASIL, 1996), pela ênfase que pode ser dada em um ou outro itinerário formativo.

Assim, a redução das áreas de conhecimento propostas pela BNCC, impõe como obstáculo a formação ampla do estudante, pois diante da proposta dos cursos integrados dos IFES, essa formação está centrada na apropriação crítica dos conhecimentos científicos e sua relação com o desenvolvimento cultural e o mundo do trabalho, tornando relevante uma maior carga horária de todos os componentes curriculares que compõem a formação humana integral, entre os quais estas se inserem, mas como atender a essas demandas da formação geral e da formação técnica na organização do currículo?

Outro ponto negativo dessa reforma é quando constatamos que, das áreas de conhecimento da BNCC, quatro correspondem aos itinerários formativos, porém o único itinerário que não corresponde a uma das áreas de conhecimento é a formação técnica e profissional. Nessa perspectiva, mais uma vez é fortalecida a dualidade na educação, pois domínio dos fundamentos científicos, teóricos e técnicos dos diversos processos do trabalho, associados às dimensões humanas, não é concebido pela atual reforma como uma possibilidade de formação ampla do sujeito.

Considerações finais

No decorrer dessa investigação, percebemos que as mudanças históricas no campo educacional do país, de maneira geral, correspon-

dem apenas a uma parte da transformação maior e muito mais abrangente, que contempla toda a estrutura social brasileira, trazendo sempre como pano de fundo as relações de poder constituídas na sociedade.

Ao tratarmos especificamente do ensino médio e da educação profissional observamos que estes sempre estiveram situados em meio a um campo de intensos conflitos, contradições e interesses, pois as decisões são determinantes na formação do perfil do profissional do país, ficando a cargo da classe dominante direcionar a formação do cidadão, a julgar pelos seus interesses. Sendo assim, considerando os avanços e retrocessos analisados, principalmente por meio de medidas governamentais, afirmamos que sempre foi um desafio construir uma identidade tanto para a última etapa da educação básica, quanto para educação profissional no Brasil.

Desse ponto, evidenciamos ensino médio integrado (EMI), mais precisamente, os cursos técnicos integrados dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFES), que surgem como uma proposta de construção identitária, a partir de uma política educacional, no intuito de ampliar o acesso à educação pública, profissional, científica e tecnológica, se opondo à lógica dominante de formação profissional voltada somente em atender às demandas imediatas do mercado

A ideia de integração dos cursos integrados dos IFES foi concebida a partir dos conceitos de escola unitária, educação politécnica e tecnológica e omnilateralidade, garantindo a todos os cidadãos uma formação ampla pautada na aquisição de bens culturais e históricos, e que não seja um instrumento de dominação ideológica, manipulado pelas classes hegemônicas. No entanto, sob a análise do movimento histórico, percebemos o ensino técnico profissional, sempre foi reforçado como trabalho manipulativo e meramente instrumental, de modo a preparar e qualificar o trabalhador para atender imediatamente os interesses da indústria e do mercado.

Assim, após compreender que o EMI representa profunda mudança desse cenário, tendo em vista sua proposta de romper com a dualidade estrutural, superando a divisão social do trabalho através da articulação entre a educação básica e educação profissional técnica (EPT) inferimos sobre a nova reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), como um retrocesso na luta contra hegemônica no sistema educacional do país.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Leis Constitucionais. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL**.** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 ago. 1971. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p.19539, 19 out. 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de** 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 abr. 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Portaria MEC nº 3.621, de 04 dez. 2003. Dispõe sobre a criação, atribuições e funcionamento do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Seção I, p.23, 05 dez. 2003.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 9, 10 de julho de 2008a.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 jul. 2008b.

BRASIL. 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 dez. 2008c.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 222012, 21 de setembro de 2012.

BRASIL Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 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 nº 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CUNHA, L. A. **Ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Unesp, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa: [s.n.]. 2009. p. 129-136.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154|2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, 2012.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro: Brasileira, 2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, vol. 39, núm. 3, 2013, p. 705-720 Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa,, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015

PIZZI, L. C. As transformações produtivas e os desafios às propostas pedagógicas progressistas nos anos 90. **Revista Educação**. Maceió, ano 9, n. 14, p. 17-31, jul. 2001.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. História e política da educação profissional – Curitiba, v. 5 - **Coleção formação pedagógica.** Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SILVA, D. F. F. da. Reflexões sobre educação, escola e mudanças no mundo do trabalho a partir de uma perspectiva crítica. In: LIMA FILHO, D. L. (org.). **Trabalho e formação humana**: o papel dos intelectuais e da educação. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011, p. 85 – 104.

SILVA, M. M.; GUEDES, T. Formação dos trabalhadores para o capital: uma análise de projetos pedagógicos de cursos técnicos subsequentes do IFSC, campus Florianópolis. **Educação & Formação**. v 3. n 9, p. 102-120, 2018.

VIANA, G.; LIMA. J. F. de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações.** Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010

Recebido em: Março/2020
Aceito em: Maio/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p116-132

A motivação como fator essencial na aprendizagem da Língua Inglesa

Elvira Livonete Costa[1]
José Elias Pinheiro Neto[2]

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa exploratória acerca dos fatores que influenciam na aprendizagem da Língua Inglesa, para tanto, investiga o processo que promove o interesse dos alunos em relação às aulas de inglês. O objetivo deste trabalho é apresentar um panorama do complexo universo dos estímulos motivacionais que norteiam o comportamento humano. Fundamentados pelos estudos de Lambert e Gardner, buscamos pensar nos caminhos que possibilitam o sucesso dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira e, por conseguinte, viabilizam meios de aprimorar as técnicas docentes em sala de aula com o intuito de atingir o interesse dos alunos. Ademais, empreendemos uma reflexão acerca dos aspectos geracionais que fomentam o êxito no ensino da língua inglesa. A metodologia utilizada é a de uma revisão bibliográfica que dentre os principais autores podemos destacar: Veiga (2007), Almeida Filho (2005), Rosa (2007) e Witter (2004) e Gardner (2001).

Palavras-chave: Aprendizagem. Língua Inglesa. Motivação.

Motivation as an Essential Factor in Learning the English Language

ABSTRACT

This paper is an exploratory research about the factors that influence the learning of the English Language, in order to investigate the process that

1 Mestra em Letras – Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica – PUC GO. Professora no Curso de Pedagogia na Faculdade Itapuranga - FAI Professora de Língua Inglesa da Rede Estadual de Educação de Goiás. E-mail: elvira-livonete@hotmail.com

2 Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo – (FFLCH/USP). Estágio Pós-doutoral em andamento em Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas do Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM/USP). Professor na Universidade Estadual de Goiás, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI).E-mail: Email: joseeliaspinheiro@gmail.com

promotes students' interest in English classes. The objective is to present an overview of the complex universe of motivational stimuli that guide human behavior, based on the studies of Lambert and Gardner, we seek to think of the ways that students can succeed in learning a foreign language and, therefore, teaching techniques in the classroom in order to reach the students' interest. In addition, we undertake a reflection about the generational aspects that promote the success in the teaching of the English language. The methodology used is a bibliographical review that among the main authors we can highlight: Veiga (2007), Almeida Filho (2005), Rosa (2007) e Witter (2004) and Gardner (2001).

Keywords: Learning. English Language. Motivation.

La Motivación como Factor Esencial en el Aprendizaje del Lengua Inglesa

RESUMEN

Este trabajo es resultado de una investigación exploratoria acerca de los factores que influyen en el aprendizaje de la lengua inglesa, por lo tanto, investiga el proceso que promueve el interés de los alumnos con respecto a las clases de inglés. El objetivo de este trabajo es presentar un panorama del complejo universo de los estímulos motivacionales que orientan el comportamiento humano. Basado en los estudios de Lambert y Gardner, buscamos pensar en los caminos que posibilitan el éxito de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera y, por consiguiente, se hacen viables los medios de perfeccionar las técnicas docentes en el aula con el intuito de alcanzar el interés de los alumnos. Además, emprendemos una reflexión acerca de los aspectos generacionales que fomentan el éxito en la enseñanza de la lengua inglesa. La metodología utilizada es la de una revisión bibliográfica que entre los principales autores podemos destacar: Veiga (2007), Almeida Filho (2005), Rosa (2007) y Witter (2004) y Gardner (2001).

Palabras clave: Aprendizaje. Lengua Inglesa. Motivación

Introdução

O desinteresse de muitos alunos em meio às aulas de língua estrangeira tem levado a maioria dos educadores a repensarem o antigo

e tradicional método de ensino, um comportamento que pode gerar notas baixas, pouco rendimento da aprendizagem e até evasão escolar. A maneira com que a Língua Inglesa é trabalhada em diversas escolas pode desmotivar alguns alunos.

Nesta análise, procuramos identificar fatores que poderiam motivar ou desmotivar os alunos no que tange ao processo ensino/aprendizagem em Língua Inglesa, observamos que alguns fatores internos como: o medo de errar, vergonha e timidez sobressaem entre os alunos, influenciando negativamente no aprendizado. Dentre os fatores externos, o método tradicionalista adotado pelo professor é o que mais desagrada e desmotiva os aprendizes. Isto posto, buscamos investigar as atividades que estimulam e as que desestimulam os alunos em sua trajetória escolar.

A pesquisa tem o objetivo de desvelar os fatores que promovem a disposição do aluno em aprender novas línguas; observar quais atividades são realizadas em sala de aula de língua inglesa; verificar quais atividades motivam os alunos nas aulas de inglês e, principalmente, averiguar quais atividades desmotivam os alunos. Essas ferramentas metodológicas partem no sentido de se buscar uma possível solução destes problemas por intermédio do ato de ensinar.

No decorrer do trabalho realizaremos uma revisão teórica sobre a motivação e seus reflexos sobre o indivíduo. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a qual busca refletir acerca das análises de estudiosos da área, como Veiga (2007), Almeida Filho (2005), Rosa (2007) e Witter (2004). Observaremos o que os autores afirmam sobre a relevância que os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos geram no comportamento do indivíduo e a responsabilidade em aprender.

No desafio de motivar o aluno é fundamental que o professor produza aulas mais dinâmicas, fazendo o aluno interagir e participar mais das aulas, integrando-se ao que está sendo ensinado.

> O professor criativo, de espírito transformador, está sempre buscando inovar sua prática e um dos caminhos como tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Uma alternativa para dinamização seria a variação das técnicas de ensino utilizadas; outra seria a introdução de inovação nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas (VEIGA, 2007, p.35).

A Língua Inglesa está inserida no universo dos estudantes e já se tornou parte do nosso cotidiano, portanto é mister que o professor incuta no aluno que aprender o idioma lhe trará novas perspectivas intelectuais e, até mesmo, sociais. Buscaremos mostrar que o comportamento do professor, bem como seu relacionamento com os alunos precisa ser repensado.

O método tradicional de avaliação também pode desmotivar o aluno, provocando no uma grande angústia e sofrimento e fazendo com que este se preocupe demasiadamente com notas e menos com o aprendizado. O modo como o professor corrige os erros de seu aluno pode ser frustrante e/ou desestimulante para o indivíduo. Nesse caso, a discrição é fundamental, a correção também não pode ser constante e de forma veemente, isso poderia retardar o processo de ensino/aprendizagem, provocando descrédito por parte do aluno e, consequentemente, a não participação nas aulas.

A motivação

A motivação é de natureza sutil e complexa, trata-se de um fenômeno psicológico interior no qual as diferenças e aspirações individuais de cada aluno desempenham papel fundamental. Não existe uma regra ou técnica definida. Em sentido geral, a motivação pode e deve variar de acordo com o grupo a que se refere. A motivação se desvela como um fenômeno capaz de explicar o sucesso ou o fracasso de algumas atividades humanas.

> As aprendizagens vão acontecer em função das necessidades do indivíduo; estas tendem a gerar um desequilíbrio, fazendo com que imediatamente sujam motivos; [...] assim podemos dizer que, para que ocorram as aprendizagens é necessário um estado de alerta (moderado), impulso, vontade e desejo de aprender, ou seja motivação (ROSA, 2007, p. 28).

A motivação apontada por Rosa (2007) se desvela como uma atividade emocional que produz atos conscientes e promove um período de esforço intelectual e/ou físico para atingir um objetivo preestabelecido. A motivação dos alunos sofre grandes influências de fatores internos e externos. Fatores internos são o interesse, a vontade e a confiança que tem em si mesmo. Já entre os fatores externos, podemos apontar a inte-

ração, as experiências e as condições sociais entre as pessoas envolvidas no processo.

A relação professor-aluno se revela como um fator decisivo no sucesso dos aprendizes em relação ao aprendizado. Por intermédio do incentivo, o professor mexe com o interesse e a emoção do aprendiz, utilizando isso em motivação para obter conhecimento. O professor precisa promover situações que despertem no aluno o desejo de aprender. É de suma importância que haja uma significativa interação em sala de aula, de maneira que o aluno também seja integrado no processo de aprendizagem.

> Outra característica da aprendizagem é que ela acontece somente se houver da parte do educando, uma atividade autônoma no sentido de que ele se mobilize para o aprendizado. Significa dizer que a transmissão dos conteúdos, os conhecimentos científicos, as habilidades, atitudes etc., não é feita de maneira mecânica do professor para o aluno, sem que este queira (MELO; URBANETZ, 2008, p. 117).

O organismo age e reage em função de estímulos internos (fatores emocionais), dinâmicos (atitudes) e persistentes, os quais resultam nos motivos do comportamento. Para que o professor alcance essas duas áreas do comportamento do aluno, é fundamental que este seja despertado para o desejo de aprender a Língua Inglesa. Isso significa dizer que atrair a atenção e interesse do aluno para os valores contidos na matéria vai resgatá-lo de um estágio de letargia cognitiva, direcionando sua energia.

Importantes estudiosos do processo ensino/aprendizagem reconhecem a motivação com fator fundamental para que a aprendizagem ocorra. Os enfoques variam dependendo da linha psicológica adotada, mas é reconhecido que a pessoa interessada a aprender, o faz com muito maior facilidade e eficácia. A motivação para aprender ocorre internamente, entretanto, é importante uma atuação externa para que tal fenômeno ocorra. Alguém que, ao utilizar recursos e procedimentos adequados, proporcione ao aluno o interesse pelo conhecimento.

Observa-se um profundo distanciamento entre constatação teórica e experimental da prática escolar dos nossos dias. Tal fato se apresenta como uma barreira que se levanta, impossibilitando a solução de grandes entraves na aprendizagem, como a problemática da repetência,

da evasão, da falta de adaptação da disciplina e tantos outros problemas clássicos da escolarização brasileira. Por que então as escolas ignoram a sua função motivadora? Por que se pressupõe, ingenuamente, que o aluno é obrigado a já vir motivado para a escola?

O diálogo é um dos fatores mais importantes na relação professor-aluno. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem parte de uma questão problematizadora para desencadear o diálogo em que o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências anteriores do aprendiz. Assim, ambos chegam a uma síntese que esclarece, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão.

Convém lembrar que os elogios funcionam como reforço positivo, estimulando o aluno e ajudando-o a desenvolver um autoconceito positivo. Todavia, vale ressaltar que o elogio deve ocorrer em situações adequadas, ou seja, quando o professor perceber, realmente, que o aluno está se esforçando e fazendo o melhor que pode. Em meio a esse esforço, Witter (2004) enfatiza que promover a autoestima é fundamental,

> um dos mais importantes componentes da autoestima positiva na criança é a aceitação de que ela seja como é, respeitando suabindividualidade. Outro passo é nunca perder o papel significativo que os professores representam na vida das crianças e como a concepção desses professores, de si e de cada criança, influem na forma de ensinar (WITTER, 2004, p. 59).

O domínio de uma segunda língua resulta de um investimento pessoal do indivíduo. Partindo desse pressuposto, o professor não consegue criar no aluno a atração por um idioma estrangeiro, porém o professor pode incentivar esse aluno, isto é, estimulá-lo externamente, captando e polarizando sua atenção e despertando o seu interesse. Para isso, é importante utilizar recursos e procedimentos incentivadores, aproveitando os fatores ambientais, não apenas no início da aula, mas durante todo o seu decorrer.

Aprendizagem e motivação

Conforme afirmação de Gardner e Lambert (1972, *apud* GÓMEZ, 1999), para que alguém aprenda é necessário que ele queira aprender.

Ninguém consegue ensinar nada a uma pessoa que não quer aprender. Por isso, é muito importante que o professor consiga motivar os seus alunos. Por meio de uma variedade de recursos, métodos e procedimentos, o professor pode criar uma situação favorável à aprendizagem.

Para criar essa situação o professor deve:

- Conhecer os interesses atuais dos alunos para mantê-los ou orientá-los;
- Buscar uma motivação suficientemente eficiente, forte e duradoura, para conseguir do aluno uma atividade interessante e alcançar o objetivo da aprendizagem.

Entre motivação e aprendizagem existe uma mútua relação e ambas se reforçam.

A motivação da aprendizagem se traduz nos seguintes itens:

a) Sem motivação não há aprendizagem;
b) Os motivos geram novos motivos;
c) êxito na aprendizagem reforça a motivação;
d) A motivação é condição necessária, porém, não suficiente.

Desta forma, os alunos são envolvidos na experiência do conhecimento, interagindo e se tornando parte do processo. De acordo com Leffa (2007, p. 103) "o grau de atratividade e de eficiência dependerão da criatividade do professor".

O antigo método em que o professor se utiliza da fala expositiva durante horas, que na verdade cansa e irrita, não prende a atenção nem desperta a curiosidade e o interesse do aluno. Tal estratégia de ensino não contribui para um eficiente aprendizado, apenas massacra e o desgasta.

A consciência do indivíduo de suas necessidades desvela-se como uma espécie de motivação inicial. As metas, os valores e os propósitos ou objetivos do aluno influenciam para um determinado esforço do mesmo. Tudo que um aluno acredita que é importante para ele em algum aspecto, certamente, vai corroborar para que este se empenhe em alcançar, esforçando-se mais neste intuito.

De acordo com o pensamento construtivista, o indivíduo carrega consigo suas experiências, sejam elas boas ou ruins. Destarte, inúmeros fatores podem afetar o processo de aprendizagem de um aluno. Suas crenças, sentimentos, derrotas e/ou vitórias são elementos que constituem este aluno e influenciam no mecanismo da motivação.

Nessa esteira, ressaltamos que motivação não ocorre isoladamente, mas pelo conjunto composto pelo aprendiz e professor no contexto, assim como pelas atividades. Este processo pode vir a sofrer alterações de acordo com as diferenças particulares de cada indivíduo.

Motivação relacionada à Língua Inglesa

As primeiras experiências do indivíduo com uma segunda língua são de suma importância na formação de uma personalidade integrada em seus aspectos emocionais e intelectuais.

> Vivemos uma época na qual o contato entre línguas e culturas nunca foi tão intenso e generalizado. O valor de transitarmos por outro idioma não precisa de muita defesa e já não se discute mais a ampliação de espaço de cultura em nós quando outra(s) língua(s) também nos constroem (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 9).

Inicialmente o professor deve conhecer as características, interesses e necessidades do indivíduo para que possa adotar procedimentos que o conduzam à criação de um ambiente acolhedor e produtivo em sala de aula. Ademais, os aprendizes de uma língua estrangeira precisam de um sistema de educação que seja flexível no tempo e de material apropriado para o domínio de um conceito dado.

Para elevar a personalidade dos nossos alunos em relação ao ensino da língua inglesa é fundamental, antes de tudo, conhecê-los bem. Conhecer os alunos significa identificar seus traços, características, suas diferenças individuais, suas qualidades, defeitos e carências, e será de grande utilidade inventariar suas limitações e possibilidades reais.

Podemos afirmar que é em um ambiente de compreensão e afeto que o aprendiz se desenvolve de maneira segura. Sendo cada personalidade única por natureza, deve ser dirigida pelo professor. A este cabe selecionar instrumentos de aprendizagem adequados para que se alcance os objetivos propostos. Segundo Gardner e Lambert (1972, *apud* GÓMEZ, 1999), a aprendizagem, sendo uma atividade pessoal, reflexiva e sistemática, parte em busca de domínio sobre a cultura, os problemas da realidade e da vida exigindo dos alunos:

a) Atenção e esforço sobre novos campos de observação, estudo de atividade reflexiva;

b) Autodisciplina, para realizar os estudos e cumprir as tarefas exigidas;
c) Perseverança nos estudos e nos trabalhos realizados, até adquirir o domínio da matéria de estudo em termos de utilidade real e da vida.

Para que o aluno aprenda o inglês, não basta explicar e exigir que entenda a língua alvo. Para aprender, é necessário despertar sua atenção, criar nele o legítimo interesse pela segunda língua, estimulando seu desejo de conseguir os resultados visando média, tarefas progressivas, cultivo do gosto pelos trabalhos relacionados ao inglês (GÓMEZ, 1999). Esse desejo, esforço e interesse de aprender são fatores internos.

O interesse evita a coação e o enfado, por conseguinte, despertar o interesse no aluno pela língua estrangeira promove uma aprendizagem mais eficaz. Afinal, o indivíduo só aprende bem aquilo em que estão realmente interessados.

Motivar é predispor o aluno ao que se quer ensinar; é leva-lo a participar ativamente na interação do grupo. Assim, motivar é levar o aprendiz a querer aprender uma segunda língua, ter gosto de estudar a língua inglesa e satisfação em aprender uma segunda língua. Um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender o que está sendo tratado. Essa necessidade leva-o a aplicar-se, esforçar-se e perseverar no trabalho até sentir-se satisfeito.

Deve ser preocupação constante do professor motivar suas aulas. É a motivação que dá vida, espontaneidade e razão de ser à aula. A grande fonte de indisciplina em classe é a falha de motivação dos estudantes. De acordo com Ellis (1997), a motivação para aprender a língua inglesa se apresenta na forma de motivação instrumental, motivação integrada, motivação resultativa e motivação intrínseca.

Motivação instrumental é uma razão que impulsiona o indivíduo para obter sucesso (passar em exames, conseguir um bom emprego, garantir uma vaga na universidade), enfim, buscar a ascensão educacional e melhores oportunidades econômicas.

Motivação integrada busca domínio sobre a cultura, e problemas da realidade e da vida dos falantes da língua alvo.

Motivação resultativa é aquela em que o bom resultado do trabalho do aluno o impulsiona a querer ainda mais. A motivação nasce do sucesso de sua experiência anterior.

Motivação intrínseca é o interesse positivo pela matéria em si como campo de estudo e de trabalho.

O dicionário HOUAISS (2001) define o termo 'motivo' como uma condição interna relativamente duradoura, que leva o aprendiz ou que o predispõe a persistir num comportamento dirigido para um objetivo, possibilitando a permanência ou a transformação da situação. O mesmo dicionário aponta que 'motivação' é o processo que produz tais condições. Desta maneira, um comportamento motivado é a atividade assim produzida.

Embora motivação e incentivo sejam frequentemente usados como se fossem a mesma coisa, não são sinônimos. Incentivo refere-se ao objeto ao qual a atividade se dirige, à condição ou mudança de comportamento, de condição que desperta ou satisfaz o motivo de interesse de aprender uma segunda língua. São exemplos de incentivo: o alimento, o sexo, o dinheiro, as notas escolares, os prêmios e os diplomas. Os incentivos são objetos, condições ou significações externas para as quais os motivos se dirigem. A motivação refere-se a uma condição persistente, usualmente uma condição interna do indivíduo, tal como a fome crônica ou o desejo insatisfeito de obter prestígio.

O papel do professor em meio ao ensino de uma segunda língua não é criar novos motivos, os quais são consequências de muitos fatores culturais, mas sim, manipular e possibilitar a incorporação de novos significados, objetos e ideias ao universo interior do aluno em relação à aprendizagem da nova língua.

De acordo com Gardner (2001, p. 129), "*the motivationis a central element [...] in determining success in learninga notherlanguage in theclassroom setting*", ou seja, a motivação é um elemento central para determinar o sucesso na aprendizagem de línguas em ambientes de sala de aula. Depreende-se da fala de Gardner que alguns fatores, como por exemplo: material didático diferenciado, ambiente adequado, entre outros, corroboram bastante para o aprendizado de uma língua estrangeira, todavia, se o aluno não estiver interessado em aprender não se obterá o sucesso desejado, pois motivos, incentivos e significados relacionam-se dinamicamente. O professor de uma língua estrangeira pode auxiliar o aluno a passar de uma dependência de incentivos externos, específicos e imediatos (motivação extrínseca) para incentivos mais remotos e generalizados (motivação intrínseca).

Dada a natureza complexa da motivação da língua inglesa como fenômeno psicológico interior, o qual as diferenças individuais e a expe-

riência prévia de cada aluno desempenham um papel importante, não é possível traçar uma técnica padronizada, segura e infalível para provocar a desejada motivação interior para aprendizagem do inglês. Contudo, deve-se procurar estabelecer procedimentos que estimulem o interesse do aluno.

O estímulo da aprendizagem da Língua Inglesa é a atuação externa, intencional e bem calculada do professor para – mediante meios auxiliares, recursos e procedimentos adequados – intensificar em seus alunos a motivação interior necessária para uma autêntica e eficaz aprendizagem.

Os fatores internos estão relacionados ao interesse pela aula, à atitude positiva com relação à Língua Inglesa e à noção de autoconceito. Os fatores afetivos e os fatores externos relacionados à interação com os outros e o método estão diretamente ligados à motivação dos aprendizes da língua inglesa para a participação e interação em sala de aula. "O filtro afetivo é uma barreira que impede os aprendizes de uma língua estrangeira de adquirir uma linguagem de forma apropriada" (VIVIAN, 2005, p. 5).

O método de ensinar pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem e estímulo dos alunos. O que o professor faz ou deixa de fazer influencia neste processo. Prova disso são as inovadoras dinâmicas de ensino adotadas nas escolas, que buscam uma maior interação com os alunos, facilitando e promovendo a motivação no aluno. Os fatores afetivos se enquadram na interação e no interesse dos alunos de uma segunda língua, nesse caso a língua inglesa, motivando e os impulsionando no desejo de aprender. Devemos levar em conta que a interação pode variar de acordo com características de personalidade e também de ambiente.

> Outra característica da aprendizagem é que ela acontece somente se houver da parte do educando, uma atividade autônoma no sentido de que ele se mobilize para o aprendizado. Significa dizer que a transmissão dos conteúdos, os conhecimentos científicos, as habilidades, atitudes etc., não é feita de maneira mecânica do professor para o aluno, sem que este queira. (MELO; URBANETZ, 2008, p. 117)

Seja qual for o fator determinante, o que não pode deixar de haver é a interação dentro de uma sala de aula, visto que, ao contrário do que se acreditava, não é apenas o professor que determina os procedimentos e os rumos do conteúdo, mas também as atitudes dos alunos.

Motivação intrínseca

A vontade de aprender é um elemento determinante para a obtenção de resultados positivos no ensino de uma segunda língua. A motivação atua exatamente no ponto determinante da aprendizagem, que é elevar primeiramente a autoestima do aluno sem propósito e que se julga incapaz de assimilar uma segunda língua pelos mais variados motivos, suscitando nele a disposição para aprender.

A falta de motivação é causada por características pessoais do aluno e contexto da escola. Alguns alunos não se envolvem em uma ou outra atividade, outros se fecham completamente ao saber – não querem participar e nada fazem para aprender.

O medo do fracasso e a forma de encará-lo, a falta de clareza sobre os objetivos da aprendizagem e a não satisfação das expectativas são alguns dos motivos de ordem pessoal. Além deles, existem as influências de pais, colegas e grupos sociais, mais as experiências anteriores de cada um. Junta-se a isso o ambiente da escola e da sala de aula para o desenvolvimento das atividades, como a organização, a interação com o professor e a avaliação.

Conforme Dalacorte (2000, p. 47), a decisão de participar é dos aprendizes, as estratégias que utilizam para interagir refletem seus motivos para agir em sala de aula. Os fatores internos estão relacionados ao interesse pela aula, à atitude positiva com relação à Língua Inglesa, à noção de autoconceito; enquanto os fatores externos referem-se à interação com os outros e ao método utilizado pelo professor. Portanto, observamos que os fatores afetivos e os fatores externos estão diretamente ligados à motivação dos aprendizes, ambos atuam como agentes determinantes de uma interação positiva do aluno em sala de aula.

Existem alunos que buscam aprender uma segunda língua pelo prazer de aprender, pela satisfação interior que apreendem desta atividade. Podemos afirmar, então, que existe um certo número de pessoas que sentem uma satisfação real no estudo em geral e, por conseguinte, no estudo de línguas.

> O meio em que o aluno vive pode favorecer indiretamente, se não provocar e suscitar esta motivação interna. Como exemplo, tomemos uma família em que os pais consideram o estudo de línguas importante, os filhos serão mais motivados e vão prosperar mais

> no aprendizado do que numa família com pouco interesse em aprender (SANTANA; BARROS, 2002).

Depreende-se da constatação dos autores que o meio social do indivíduo reflete no interesse dele pela aprendizagem de uma língua estrangeira. Os valores vivenciados pelo indivíduo no meio familiar influenciam de forma determinante seus anseios intelectuais. Destarte, a motivação neste ponto inclina-se para um processo psicológico e social, o que já não é mais da responsabilidade apenas do professor.

Motivação extrínseca

A motivação extrínseca vem de fora, como por exemplo, as necessidades e os anseios do aluno em conseguir algo, assim como as influências do grupo e família, cobranças sociais, entre outros. São fatores que acabam por influenciar de modo positivo ou negativo no comportamento do aluno, promovendo ou não a motivação intrínseca.

Motivos como notas, aprovação no final do ano e estímulo familiar por médias mais elevadas são fatores externos que levam o aluno a estudar. A psicóloga Evely Boruchovitch, doutora pela *University of Southern California* e responsável pelo Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), afirma que se pode efetivamente suscitar ou desenvolver a motivação:

> A motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. Embora não se desconsiderem as crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos que os estudantes trazem para a escola, a respeito da aprendizagem e da motivação, o contexto instrucional imediato, ou seja, a sala de aula torna-se fonte de influência para o seu nível de desenvolvimento (BORUCHOVITCH; GUIMARÃES, 2004, p. 147)

Cabe ao professor despertar no aluno o interesse pela Língua Inglesa, mostrando a importância e necessidade desse idioma para a vida intelectual e profissional do aluno. É crucial planejar aulas mais atrativas, atividades dinâmicas, transportar a matéria para o meio em que o aluno convive, permitindo que o aluno se expresse e experimente o prazer de se comunicar por meio da língua inglesa.

A função do professor é, também, despertar no aluno a curiosidade e a vontade de conhecer uma segunda língua, mostrando a ele que pode ser divertido e interessante adquirir um novo aprendizado, e lembrá-lo sempre da importância e a utilidade de aprender inglês. Segundo o psicólogo Bzuneck (2003) da Universidade de Londrina, independente da série, é possível ao professor manter alto o nível de motivação nas aulas de Língua Inglesa utilizando as seguintes estratégias:

- Mostrar-se entusiasmado com os conteúdos que está ensinando;
- Despertar a curiosidade destacando a relação do conteúdo com fatos cotidianos;
- Orientar a aprendizagem para compreensão e não para a memorização;
- Elaborar atividades que mostrem como o aluno evolui;
- Usar um ritmo que permita que todos acompanhem o encadeamento de ideias;
- Mudar a estratégia ao perceber que os alunos não aprenderam;
- Estabelecer metas realistas e explique detalhadamente os objetivos, combinando regras;
- Dar pistas de como superar as dificuldades sem revelar, de imediato, a solução;
- Evitar avaliações negativas, comparativas e ameaçadoras da autoestima dos alunos.

Dentre algumas estratégias interessantes para despertar a curiosidade e atrair os alunos desmotivados pelas aulas de Língua Inglesa, podemos destacar as músicas e filmes produzidos fora do Brasil, jogos educativos e sites em inglês presentes da rede internacional de computadores – internet e produtos com nomes em inglês utilizados por eles no dia a dia. Tudo isso faz parte do universo pessoal dos jovens aprendizes e, certamente, é uma forma de o professor destacar o grau de importância de se aprender inglês e conquistar o interesse desse aluno. "A ênfase está na diversão, uma vez que os aprendizes veem um filme com o propósito de imergir na língua." (LEFFA, 2007, p. 53).

Considerações finais

Nesta análise buscamos mostrar a importância da motivação no aprendizado de uma segunda língua. Entendemos que o incentivo é o principal fator que desperta no aluno o interesse do saber. Buscar o conhecimento de uma língua estrangeira é algo que requer disposição e vontade do aluno, do professor e até mesmo da família, a qual vem atuar diretamente e indiretamente no processo da motivação. Quando os pais motivam e auxiliam no processo da aprendizagem dos filhos em meio ao ambiente familiar, a tendência é alavancar o desejo e interesse desses alunos pelos estudos, visto que o aspecto afetivo é de suma importância na busca pelo conhecimento.

O papel do professor é buscar o aluno para se envolver no aprendizado da Língua Inglesa, adaptando meios mais atrativos para tornar as aulas mais agradáveis, despertando o interesse do aluno. Uma das maneiras do docente conseguir atrai-lo é fazer com que este participe das aulas, seja ativo, evitando ao máximo a passividade dos aprendizes e o tédio em sala de aula, distanciando-se do método tradicional de transmitir um conteúdo enquanto os alunos apenas o recebem. O professor de língua estrangeira deve estar sempre buscando novas maneiras de motivar o interesse do aluno e se atualizar constantemente a despeito de metodologias diversificadas de ensinar.

Uma das formas do professor despertar no aluno o interesse de aprender a Língua Inglesa é provocar neles a curiosidade e a vontade de dominar um idioma tão importante em meio ao mundo globalizado em que vivemos. Atualmente, os alunos se preocupam muito com notas e médias semestrais, isto se dá porquanto não se sentem motivados a aprender realmente. Todavia, estudar não pode ser visto como algo maçante e cansativo.

Para o professor de Língua Inglesa, a satisfação de dar aulas para alunos interessados é muito maior e isso será possível mediante um bom planejamento. Outrossim, criar um ambiente motivador e gerar no aprendiz o interesse pelo saber é fundamental. Será gratificante verificar que as médias ao fim de cada semestre serão apenas consequência de aulas bem trabalhadas e produtivas.

Concluímos que a Língua Inglesa não pode e nem deve ser tratada como mais uma das disciplinas que integram a matriz curricular das escolas, mas que seja apresentada ao estudante como uma oportunida-

de de aprender o idioma mais utilizado nos dias de hoje em todo o mundo. Desse modo, o professor não deve se pautar apenas em regras gramaticais ou na pronúncia de algumas palavras, é imprescindível ensinar o aluno a ouvir, ler, escrever e, principalmente, falar inglês. De maneira a capacitar o aprendiz a utilizar a língua inglesa em variados contextos.

Os alunos se interessariam mais em aprender inglês e participar das aulas se lhes fossem propostas atividades mais dinâmicas e atraentes, em que o professor dotasse recursos que fazem parte do dia a dia desses estudantes, como: músicas, vídeos, filmes, jogos, etc. Estas e outras metodologias têm o poder de amalgamar aprendizagem e prazer.

A motivação do aluno ainda não é totalmente empreendida em meio às aulas de Língua Inglesa, ainda há muito o que se pensar sobre isso e também muito a ser feito, visando ampliar o interesse dos discentes pela língua estrangeira. Depreende-se que os professores sejam orientados e capacitados a explorar o estilo motivacional no processo ensino/aprendizagem, principalmente no que tange à motivação intrínseca, planejando estratégias que corroborem para elevar o nível de interesse pelas aulas e, consequentemente, alavancar o bom desempenho dos aprendizes de Língua Inglesa.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P**. Linguística Aplicada:** ensino de línguas e comunicação. São Paulo: Pontes, 2005.

BORUCHOVITCH, E.; GUIMARÃES, S. E. R. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, v.17, n. 2, p. 143-150, 2004.

BZUNECK, J. A. **Como lidar com alunos desmotivados**. *Nova Escola*, Editora Abril, no. 159, p. 14, jan./fev. 2003.

DALACORTE, M. C. F. A participação dos aprendizes na interação em sala de aula. In: MELLO, H. A. B. de; DALACORTE, M C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia, Editora UFG, 2000. P. 39-62.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GARDNER, R. C. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas.

Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GÓMEZ, P. C. A Motivação no Processo Ensino/Aprendizagem de Idiomas: um Enfoque Desvinculado dos Postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 34, p.53-78, jul/dez 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. M. M., Instituto Antônio Houaiss. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEFFA, Vilson J. (Org.) **Produção de matérias de ensino:** teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2007.

MELO, A.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de Didática.** Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

ROSA, J. L. (Org.). **Psicologia e Educação:** o significado do aprender**.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SANTANA, L. S. A.; BARROS, M. da S. **A Importância do Ensino de Inglês para Crianças**. 2002. Monografia (Graduação em Letras: Português/ Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Itapuranga.

WITTER, G. P (Org.). **Psicologia e Educação:** professor ensino e aprendizagem.Campinas: Alinea editora, 2004.

VEIGA, I. P. A. (Org.)**. Técnicas de ensino:** por que não? Campinas-SP: Papirus Editora, 2007.

VIVIAN, M. A influência do aspecto afetivo na aprendizagem da Língua Inglesaem escolas públicas. **Revista Voz das Letras**. Concórdia/Santa Catarina: Universidade do Contestado, n. 3, 2005.

Recebido em: Julho/2019
Aceito em: Fevereiro/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p133-151

Ensino Integrado: perspectivas e provocações

Ana Sara Castaman[1]
Ricardo Antonio Rodrigues[2]

RESUMO

O presente ensaio problematiza o ensino integrado no Brasil. Assim, a partir de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa bibliográfica, empírica e reflexiva busca explorar o ensino integrado a partir de dois vieses: a) trata dos limites, das controvérsias e das possibilidades do ensino integrado; b) aborda os motivos que justificam a implementação do ensino integral na Educação Profissional e Tecnológica. Como considerações finais, salientamos que a maior parte do ensino no Brasil ainda dificulta a integração entre as unidades curriculares. Mas, destacamos possibilidades de experiências exitosas no que concerne a um ensino e um currículo integrado, no qual se articulam práticas educativas que atrelem a formação humana e técnica e de um currículo que afine o mundo do trabalho ao contexto em que os sujeitos estão inscritos.

Palavras-chave: Ensino integrado. Currículo integrado. Educação Profissional e Tecnológica.

Integrated Teaching: perspectives and provocations

ABSTRACT

This essay questions the integrated teaching in Brazil. Thus, from a qualitative approach, this bibliographical, empirical and reflexive

1 Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Sertão e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Polo *Campus* Porto Alegre. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Sertão). E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

2 Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - *Campus* Jaguari e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT e Coordenador do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Polo *Campus* Jaguari. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF FARROUPILHA - *Campus* Jaguari). *E-mail:* ricardo.rodrigues@iffarroupilha.edu.br

research seeks to explore integrated teaching from two biases: a) deals with the limits, controversies and possibilities of integrated education; b) addresses the reasons that justify the implementation of integral education. As final considerations, we emphasize that most of the education in Brazil still hinders the integration between the curricular units. However, we highlight possibilities for successful experiences in teaching and an integrated curriculum, in which educational practices that link human and technical education and a curriculum that refines the world of work to the context in which subjects are enrolled are articulated.

Keywords: Integrated teaching. Integrated curriculum. Professional and Technological Education.

Enseñanza Integrada: perspectivas y provocaciones

RESUMEN

Este ensayo problematiza la enseñanza integrada en Brasil. Así, desde un abordaje cualitativo, esta investigación bibliográfica, empírica y reflexiva busca explorar este tipo de enseñanza bajo dos ejes: a) trata de los límites, de las controversias y de las posibilidades de la enseñanza integrada; b) aborda los motivos que justifican la implementación de este tipo de enseñanza en la Educación Profesional y Tecnológica. En las consideraciones finales, evidenciamos que la mayor parte de la enseñanza en Brasil aún dificulta la integración entre los componentes curriculares. Pero, destacamos posibilidades de experiencias exitosas en lo que concierne a una enseñanza y a un currículo integrado, en que se articulan prácticas educativas que se relacionen con la formación humana y técnica y con un currículo relacionado con el mundo de trabajo al contexto donde los sujetos están incluidos.

Palabras clave: Enseñanza integrada. Currículo integrado. Educación Profesional y Tecnológica.

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) têm a prerrogativa da verticalização do ensino e de primar por uma educação inclusiva e cidadã, despertando no estudante não apenas o desejo de se formar para as demandas do mercado de trabalho, mas empode-

rando-o com capacidades metodológicas e humanas para superar o entendimento de que a formação técnica é mera inovação ou difusão de pessoas que se encaixam, mansa e docemente, aos ditames do mercado. Esta distinção que caracteriza os IF, incide na implantação do Currículo Integrado, ou seja, integra-se à "[...] educação geral e técnica sob a ótica do trabalho, da ciência e da cultura como núcleo básico do currículo integrado e sob responsabilidade efetiva do Estado" (CASTAMAN; HANNECKER, 2017, p. 49).

Ciavatta (2005) marca que a formação integrada ou ensino médio integrado ao ensino técnico deve unir a educação geral à profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho. Castaman e Hannecker (2017) alertam que, independente das divergências teóricas sobre a integração escolar, as propostas construídas historicamente têm em comum o exame à organização disciplinar. Assim, entende-se que ainda é necessário refletir sobre a realidade de acontecimento do Currículo Integrado enquanto uma possibilidade de ressignificar os saberes como empoderamento e emancipação do humano. Ramos (2014, 2005) comumente traz esse debate à luz de Gramsci (1991), Gadotti (1995), Bernstein (1996) e Santomé (1998), entre outros, como modo de dar um sentido histórico ao processo de ensinar e aprender e cita que há uma certa urgência em compreender o âmago da prática do Currículo Integrado. Destarte, cabe uma análise sistemática sobre a distância entre a fundamentação teórica inicial, que baseia a criação e a justificativa dos IF, e a práxis cotidiana.

Parece haver dissintonia entre o que os IF concebem por Currículo Integrado e o entendimento mais recorrente de quem faz a gestão desses processos, a assimilação dos docentes que atuam em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as expectativas dos estudantes em relação a isso. Há múltiplos fatores que podem estar por trás desse descompasso, tais como elementos de ordem epistemológica, metodológica, ético-política e pedagógica.

Essa inter-relação entre o ideal, que é o proposto nos documentos que fundamentam o Currículo Integrado e o que está sendo efetivamente possível de ser implementado, impacta profundamente no processo de ensino e aprendizagem nos IF. Os sujeitos envolvidos neste processo, se não tiverem claras as bases conceituais de seu ofício enquanto professor da EPT e convergindo para um alinhamento da visão dos estudantes acerca do Currículo Integrado em tudo o que isso impli-

ca, podem transformar o que seria a oportunidade de um ensino focado na visão de uma formação omnilateral em um problema intransponível.

O Currículo Integrado não pode ser visto como uma justaposição cartesiana apenas ou uma mera designação eidética. Precisam ser constituídas uma nova compreensão e uma práxis que integrem e promovam o diálogo entre os diversos saberes, ou seja, a ciência, a técnica e a tecnologia, os saberes empíricos e o senso comum. O Currículo Integrado pressupõe uma alfabetização científica do professor e uma atitude filosófica diante do conhecimento e do mistério. Isso porque o rigor que a ciência exige não pode esmaecer a convicção sobre as muitas possibilidades, limites e fragilidades nos processos e métodos de acesso ao conhecimento.

Assim, o presente ensaio problematiza o ensino integrado no Brasil, por meio de uma abordagem qualitativa. Esta pesquisa do tipo bibliográfica, empírica e reflexiva busca explorar o ensino integrado, a partir de dois vieses: a) dos limites, das controvérsias e das possibilidades do ensino integrado no Brasil; b) dos motivos que justificam a implementação do ensino integral na EPT no Brasil.

Limites, controvérsias e possibilidades do ensino integrado

Notadamente, o ensino no Brasil é elitista e carrega resquícios de um modelo excludente e colonizador da alteridade. Saviani (2011) contribui para pensar que o próprio ensino no Brasil, como um todo, não tem um projeto e uma identidade. A história das ideias pedagógicas e a própria estruturação formal do ensino revelam sempre uma doutrinação mais evidente ou velada. Conforme alerta o autor, quando os europeus chegaram nesta terra, de imediato já conceberam que a realidade vivida e vivenciada não era digna de ser considerada.

A catequização dos indígenas revela um olhar colonizador, não porque atropela a cultura dos que aqui viviam, mas narra em seu silêncio e interditos, em suas nuances, uma prática e uma postura comum também ao nosso tempo. 'Catequizar', no contexto do texto de Saviani (2011), indica um movimento de negação de toda a realidade (objetiva e subjetiva) do outro. A visão religiosa dos ditos 'índios' era considerada errônea. A perspectiva científica, cosmológica, filosófica, tecnológica e técnica dos povos primevos era, *a priori*, encarada como de relevância menor ou simplesmente errada.

Essa atitude de considerar a alteridade um 'não eu' ou um 'não ser' é uma das gêneses filosóficas da violência no ocidente (LEVINAS, 2000a, 2000b). Todo ensino pressupõe relação, mas não uma relação de Eu-isso, uma relação de Eu-tu (BUBER, 1974). O ensino passa pela relação, ela é uma possibilidade mínima de constituição do ser presente nesse movimento relacional (RODRIGUES, 2013). O humano, como a própria definição semântica *húmus* (adubo, possibilidade), sugere considerar o campo da possibilidade e não da determinação. Não se é uma essência, uma mônada, mas também condição de constituição, a partir da relação que se estabelece com os outros, com o mundo, com o mistério e com o desconhecido.

Nesse caso, um saber que se pretende ensinável, partindo do desconhecimento e do desprezo à alteridade, em todos os sentidos, equivoca-se porque parte da premissa que o saber do outro é não saber e que o ser do outro é não ser. Se o ponto de partida para o ensino é esse duplo nó, estar-se-ia enfatizando a ignorância como pressuposto para o ensino, e não o conhecimento. Todo ser em si, carrega alguma experiência de conhecimento e de desconhecimento, e isso não deve ser aplicado somente a quem aprende, mas também a quem pretende ensinar o outro.

Há no movimento de qualquer saber, nuances de não saber. Assim, um professor que trabalha com Currículo Integrado não pode apenas 'catequizar' os 'não seres' impondo seus saberes como modo de superar os 'não saberes' dos outros. Todo saber é também um modo de ignorar o saber alheio. Isso porque, como nos alertou Scotus (1992; 1998), a experiência da existência é única e incomunicável. Aquilo que se é e aquilo que o outro é, é irrepetível, não compartilhável em sua essência. Influenciado por este entendimento que Heidegger (2005) ponderou, por exemplo, acerca da facticidade de nossa finitude. A morte, à luz dessa compreensão, é um fato, mas cada um viverá a experiência da morte de um modo. Isso se aplica, também, ao sofrimento, porque pode-se 'estar com' os outros e imaginar a sua dor, mas nunca 'estar em' e fazer a experiência em seu lugar. A experiência humana mais profunda é incomunicável, intransferível. Logo, a do ato de conhecer, aprender e ensinar, também.

Um docente de EPT, enquanto indivíduo que produz cultura e também por ela é produzido, não pode e nem deve considerar o seu saber e a sua experiência de como aprender como o único que merece ser

considerado enquanto verdadeiro e sério. Essa perspectiva de abertura pode e necessita balizar uma abordagem dialógica do conhecimento e do ensino, evitando a doutrinação.

A postura autoritária de um saber que despreza o outro saber ou o saber diferente do seu, constituiu-se como a marca registrada da cultura e da atitude ocidental em relação ao diferente, mas precisa ser superada. Ao elencar à luz desse debate os temas como a dicotomia entre bárbaros e civilizados, cristãos e não cristãos, cátaros e impuros etc., nota-se sempre que há sujeitos considerando que seus referenciais são os únicos dignos de verdade e ponderação. Ensinar e aprender é um jogo muito mais complexo do que simplesmente a relação entre um sujeito portador da verdade que está para 'salvar' o outro do 'não ser' e do 'não saber'.

Retomando as considerações de Saviani (2011) acerca dos quatro[3] grandes momentos da história da educação e das teorias pedagógicas, tanto na pragmatização do ensino quanto no modo de converter e colonizar o outro, como na postura dos jesuítas em relação aos nativos, percebe-se que a doutrinação transcende a dimensão do religioso e do sagrado. Esses dois eram apenas pretexto e não fundamento. No segundo momento da história da educação brasileira, definida como laicização, não houve progresso no sentido do ensino como forma de empoderamento do outro. Pelo contrário, novamente o ensino representa uma importação de um modelo cultural diverso daquele do contexto vivido.

A laicização pode ter representado um distanciamento do universo religioso católico e uma tênue afirmação do público em detrimento do privado. Contudo, no seu escopo geral, a marca registrada da doutrinação é evidente, sobretudo, no sentido de que há um 'eurocen-

3 Para Saviani (2011), a educação brasileira se desenvolveu dentro de etapas distintas - que podemos distinguir da seguinte forma: a) período religioso - que pode ser compreendido como a catequização dos indígenas pelos jesuítas; b) período laico - a partir de algumas transformações na educação, ela passa a ter conotação laica e não mais de doutrinação religiosa, como no caso da primeira fase; c) período denominado Escola Nova caracteriza sobre a tecnologização do ensino com acento no modo como se ensina, sem questionar o que se ensina; d) no quarto momento - é a subordinação da escola formal ao mercado de trabalho (não ao mundo, mas aos ditames do capitalismo enquanto tal). Em nenhuma dessas fases ou etapas há a perspectiva de acolhimento às demandas dos sujeitos aprendentes. Por isso, pode-se inferir que a doutrinação ocorreu, já que o estado ou a instituição escola é que ditou os conteúdos e modos que eles deveriam ser apreendidos. Não se oportunizou reflexão e possibilidade de revisão sobre o quê e como ensinar para permitir a autodeterminação e autonomia gradativa dos estudantes por meio do conhecimento. Dito de outro modo, o ensino formal no Brasil sempre carregou um caráter monocrático e de escola de massa.

trismo' manifesto sobre o que, como, para quem e com que finalidade ensinar.

O positivismo acentuou ainda mais essa problemática tendo em vista que, aos moldes jesuíticos da primeira fase, entende-se que a relação professor x aluno deve ser uma relação de transmissão de saberes e fórmulas. E ainda, com o grave erro de pensar que alguns saberes são menos significativos que outros. Se Augusto Comte fez confusão em suas concepções acerca da validade e do fundamento de alguns saberes e, de modo similar, aos jesuítas que menosprezaram a cultura dos nativos, o positivismo despreza arbitrariamente os saberes que não se encaixam no *rol* restrito das disciplinas como a biologia, a química, a física, a astronomia e a matemática.

O movimento da Escola Nova, como uma espécie de terceira onda do ensino brasileiro, não fugiu dessa regra de que ensinar é doutrinar[4]. Isso porque, as mudanças sugeridas por essa ação filosófica-pedagógica não se alinham a acepção originária do ensino como humanização[5], seja no sentido de letramento em si, como de alfabetização científica e tecnológica.

A escola nova, como observa Saviani (2011), é marcada por uma gama de confusões entre os meios e os fins. A tecnologização do ensino não empreendeu o entendimento de autodeterminação aos docentes e discentes. Pelo contrário, as estratégias de ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) passam a ser e a ter um fim em si mesmo. Dito de

4 Isso porque não se afastou do empirismo ortodoxo e do positivismo, enfatizando saberes formais constituídos e elaborados pelos clássicos. Logo, não oportunizou um olhar crítico sobre a escolha dos conteúdos, dos métodos de ensino e se ambos possibilitam o saber como constituição da autonomia dos sujeitos. A Escola Nova tem forte acento na engenharia da ensinagem, sem a devida reflexão acerca do sentido e do papel do conhecimento para compreender, explicar e transformar a vida dos estudantes e o mundo. Doutrinação, porque não permitiu a escuta e sintonia com as necessidades reais dos sujeitos aprendentes. Assim como os jesuítas não consideraram as reais demandas dos povos nativos e, tampouco a laicização o fez, o sistema de ensino no Brasil constituiu-se de modo monocrático, unilateral e dualista. Embora com movimentos distintos nas quatro etapas definidas por Saviani (2011) os sujeitos aprendentes sempre são vistos como 'seres a serem convertidos' a uma determinada verdade.

5 Tanto no sentido da *paideia* grega, que fundamentalmente visava a uma educação integral (corpo e mente) quanto nas escolas fundadas por Carlos Magno, no Século IX, que tinham por finalidade o letramento 'humanizar' as pessoas. Ou, até mesmo, o surgimento e a difusão das Universidades na Europa dois séculos depois que objetivava, sobretudo, tornarem as pessoas '*gentium*' por meio do conhecimento. Isso porque, até então, convencionava-se, de algum modo, que 'gentium' era algo inato ou próprio de uma determinada casta social. Dito isso para afirmar que a formalização da educação e do ensino era no Ocidente em sua origem, e em seus desdobramentos na Idade Média para 'humanizar' ou 'promover' integralmente as pessoas.

outro modo, transmitiam-se saberes, habilidades e competências aos estudantes com uma metodologia eficaz de ensino, impondo verdades e conteúdos que não podiam e nem deveriam ser refletidos. Isso não é ensino, é doutrinação. Esse movimento de negação da realidade ôntica do estudante e de sua experiência de vida é apenas uma forma de proselitismo.

No quarto movimento da educação brasileira (sobretudo nos anos 60 e 70 do século passado), conforme Saviani (2011), houve um acento na visão de que a escola deveria ser a ponte entre a vida humana e o mercado. A escola tornou-se o *lócus* de inscrição nas novas gerações, de competências e habilidades para a inserção no mercado de trabalho, atendendo não as prerrogativas da formação omnilateral e crítica de um cidadão, mas formando mão de obra barata, a partir dos ditames do mercado.

Contextualizou-se a conjuntura do ensino no Brasil para pensar as possibilidades, os limites e as controvérsias do ensino integrado. Entende-se que a EPT deve seguir a esteira próxima daquilo que Saviani (2011) sugere como politecnia. Politecnia caracteriza-se como domínio dos fundamentos científicos das inúmeras técnicas empregadas na produção moderna. Assim, "[...] a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes" (SAVIANI, 2007, p. 161).

Esse é um dos nós conceituais ao se tratar do Currículo Integrado. Considerando que currículo é uma escolha política e o ensino tem em sua natureza uma força política, torna-se um dilema escolher o que e como ensinar num contexto polissêmico e pluriversal em que se vive. O Currículo Integrado não é apenas a articulação entre os saberes básicos e técnicos. Inclusive, mesmo nesse sentido e aspecto da integração interdisciplinar dos saberes, há dificuldade quase intransponível nos cursos técnicos integrados por muitos motivos e razões. Como dito, currículo, em seu sentido originário do latim, significa percurso, caminho a ser seguido ou trilhado. Portanto, a escolha por um currículo pode determinar uma cultura. Quando se aborda o Currículo Integrado, não se está apenas tratando de uma disposição de saberes na matriz curricular, já que há o sentido político do trabalho docente, a perspectiva do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Pode-se destacar como exemplo da escolha política do currículo (ULLMANN, 2000), a França medieval, que teve como predomínio, em

sua gênese filosófica, a tendência de ensino fundado no *trivium*. O *Trivium* é composto pelas unidades curriculares de gramática, dialética e retórica. Tinha o objetivo de formar para o esclarecimento, a partir do raciocínio e das diferentes formas de linguagens.

A dimensão mais especulativa e argumentativa do *trivium* fez com que, séculos mais tarde, se constituisse o racionalismo. O interesse pelo debate, pela controvérsia e pelo recurso de uma argumentação consistente e bem trabalhada forjou gradativamente um movimento cultural ímpar que promoveu amplas e grandes revoluções em quase todos os campos do conhecimento humano.

> O *trivium* tinha por objetivo ensinar a própria mente, isto é, as leis às quais obedece ao pensar e expressar seu pensamento, e, reciprocamente, as regras às quais deve sujeitar-se para pensar e expressar-se corretamente. Tal é, com efeito, a meta da gramática, da retórica e da dialética. Esse triplo ensino é, pois, totalmente formal. Manipula unicamente as formas gerais do raciocínio, abstração feita de sua aplicação às coisas, ou com o que é ainda mais formal do que o pensamento, ou seja, a linguagem (DURKHEIM, 1995, p. 52).

De modo diferente, a Inglaterra fez a opção preferencial pelo quadrivium, que consiste num conjunto de conhecimentos objetivos e abstratos de aritmética, geometria, música e astronomia. Conforme Durkheim (1995, p. 52), o Quadrivium

> [...] era um conjunto de conhecimentos relacionados com as coisas. Seu papel era tornar conhecidas as realidades externas e suas leis, leis dos números, leis do espaço, leis dos astros, leis dos sons. Assim, as artes que abraçava eram chamadas artes reales ou physica.

Considera-se os saberes experimentais e pragmáticos e pressupõe que estes precisam ser uma forma de poder, de controle, de domínio e de subjugamento sobre a natureza. Há nesta herança cultural a gênese do empirismo e com o aforismo de Bacon (1973) "saber é poder", encontrou o seu auge. A escolha por um determinado currículo estabelece toda uma cultura, não de imediato, mas cria as condições para tal.

Ao eleger-se, o Currículo Integrado está se optando por uma visão filosófica de superação do modelo cartesiano, que visa a fragmentação do saber e do modelo positivista doutrinário e cientificista que

tende a restringir todo o processo de formação e elaboração do conhecimento a uma Física Social. Comumente, reduz-se o embate teórico da doutrinação às tematizações políticas, quer de direita ou de esquerda, e pior, sem mesmo analisar a fundo o que significa esquerda e direita e em que contexto. Doutrinação, no que se propôs a examinar neste escopo, é o movimento de negação da realidade ôntica da alteridade e de que a mesma seja portadora de verdade. Nessa perspectiva e ansiando por um novo paradigma educacional, tratar-se-á, na sequência, acerca dos motivos para a implementação do ensino integrado na EPT.

Por que e para que: ensino integrado?

Versar acerca do ensino integrado implica pensar na formação integral do indivíduo, ou seja, superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual para agregar o campo intelectual ao trabalho produtivo, formando assim, trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1991). Logo, ao articular educação básica e profissional necessita-se atrelar essas modalidades e níveis desde a sua concepção.

Talvez tenha-se mitigado demais a compreensão em torno do que seja, de fato, um Currículo Integrado. Não se restringe, como já dito, ao simples justapor de unidades curriculares, quer seja básica ou técnica. O Currículo Integrado precisa ter em seu bojo a nitidez do estatuto epistêmico em que se originou a discussão e que de fato se funda.

A formação omnilateral exige que todo ser humano seja concebido e pensado em suas demandas e aspirações. Não apenas lhe incutir algumas competências e habilidades que irão, de modo instrumental, habilitar-lhe e inserir-lhe no universo do trabalho, mas oportunizar-lhe ampla e irrestrita reflexão em relação ao que significa isso. O trabalho como princípio educativo, no entendimento de Ribeiro (2009), deve considerar que no início da civilização ele possuía um caráter mais associativo e coletivo. Embora nunca tenha deixado de existir a conotação do trabalho como *tripalium,* como castigo, trabalhar pode ser visto como modo privilegiado de constituição de si.

Para Ribeiro (2009), o trabalho contemporâneo carrega a problemática de que o próprio trabalhador não apenas trabalha para uma finalidade mais individual (para sua sobrevivência), bem como não tem consciência a respeito de todos os mecanismos de controle e de armadi-

lhas que o escravizam e o diminuem. Isso ainda é mais grave quando se trata das mulheres, dos negros, dos pobres etc., justamente porque tudo aquilo que não pode ser traduzido e/ou trocado por dinheiro é considerado algo irrelevante. A 'monetarização' do trabalho é o fator que atinge em cheio a noção de autonomia e de promoção irrestrita dos sujeitos o tempo todo.

Na perspectiva mais comum do capitalismo, a educação para o trabalho deve produzir a convicção de que tudo está definido, pronto e acabado. A habilidade do estudante não deve ser centrada na possibilidade de compreender e explicar a realidade que o cerca e os mecanismos que o controlam, mas simplesmente direcionar suas energias para as habilidades que o mercado e o mundo monetário consideram valiosas e necessárias.

> [...] os industriais estão preocupados em ocupar os cérebros dos trabalhadores livres da produção (antes, durante e depois do trabalho) através de "escolas" que ponham no centro do estudo não o homem e sua liberdade, mas a máquina ou a ciência, metafisicamente e não historicamente concebidas. As escolas profissionalizantes, politécnicas, tecnológicas, os círculos de cultura e de lazer, as leituras e os clubes dos industriais correspondem a essa preocupação: ocupar o tempo e o cérebro do trabalhador centrando-os na máquina (ciência) dogmaticamente estudada (NOSELLA, 2010, p.184).

O processo de alienação do sujeito é acentuado pelo desconhecimento de que o trabalho é a mediação entre o indivíduo e a natureza, segundo Marx (1987). Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 31) pondera que o trabalho acaba

> Sendo uma "necessidade eterna", condição de sobrevivência, estará sempre presente nas comunidades humanas, entendidas aqui nas suas várias formas. Por isso, o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Dessa maneira, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio da sua formação.

Kuenzer (2002, 2011), alinhada ao que propõe Ramos (2005, 2014), enfatiza que o Currículo Integrado é um modo de pensar a relação do sujeito com o mundo do trabalho, de ressignificar também a

interação entre o universo da ciência e da tecnologia e a experiência do sujeito aprendente. Numa perspectiva ético-política, a relação de ensinagem não pode desprezar a experiência de vida daquele que se dispõe a aprender, sob pena de se repetir o mesmo processo de doutrinação anteriormente apresentado.

O currículo concebido enquanto itinerário, como caminho escolhido para que as novas gerações tracem o seu destino, pode carregar contradições. Incoerências que remetem não apenas àquelas sugeridas por Frigotto (2001, 2005) e Ramos (2005, 2014) da cisão entre os saberes produzidos pelo dualismo entre o saber formal e o cotidiano, e da total desconexão produzida pelo viés cartesiano, uma vez que há também o problema do dualismo produzido pela noção de competência e de habilidade.

Na compreensão mercadológica, dita liberal, mas que não é liberal, porque o liberalismo em sua gênese prescreve a liberdade individual e não a submissão a qualquer modelo, as tão aclamadas competências e habilidades não são, de fato, aquilo que anunciam e prometem ser. As competências e habilidades, tão discutidas como condição de emancipação – porque o mercado absorveria tal indivíduo por instrumentalizar-se a tal ponto de saber determinados ofícios 'úteis' naquele determinado tempo e contexto – revelam o seu lado perverso já denunciado em filmes como "Tempos Modernos", Charles Chaplin, 1936, no qual a simbiose entre o homem e a máquina vão aos poucos tornando o humano um instrumento de produzir serviços e riquezas, embora não represente uma produção de si mesmo como sujeito autônomo e livre.

A cisão entre os saberes, decorrente da visão cartesiana e a doutrinação produzida pela convicção positivista, devem ser superadas. Por isso, o Currículo Integrado pressupõe uma nova concepção epistemológica, uma nova abordagem pedagógica e um panorama sistêmico e integrador do que é o conhecimento, do papel do trabalho e da natureza e da importância da ciência, da técnica e da tecnologia enquanto potencializadoras da emancipação humana e não da difusão da exclusão.

Diante deste escopo, o Mestrado Profissional - área de ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)[6], idealizado pelo Conselho Nacional das Instituições da

6 O ProfEPT é ofertado na modalidade semipresencial em 40 instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país e caracteriza-se como um curso ímpar no país, já que sua área de concentração é em Educação Profissional e Tecnológica. Este tem

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), com apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), regulamentado pela Portaria da CAPES nº 80/1998 (BRASIL, 1999) e pela Resolução do Conselho Superior do Espírito Santo nº 161/2016, promovido pelos IF[7] em rede desde 2017, representa a possibilidade concreta[8] da efetivação dessa retomada teórica e prática. Tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado pertinentes à educação profissional de nível médio ou em espaços não-formais. Assim, o ProfEPT problematiza o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, difunde a necessidade de uma virada epistêmica e um reposicionamento didático. Concebe-se que o Currículo Integrado não é uma justaposição aleatória de unidades curriculares, apenas com o intuito de constituir a inter e a transdisciplinaridade. Ele é um espaço da retomada do sentido da EPT e do seu papel humano e social.

Considerando que, em grande parte, os profissionais da educação ao fazerem o concurso para a carreira de docente do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) precisam compreender as bases conceituais e legais do Currículo Integrado. No entanto, pode ocorrer que as entendam como meras informações necessárias para passar no concurso, o que desdobra em profissionais que não encarnem o Currículo Integrado em toda a sua essência e integralidade em sua práxis após a aprovação no mesmo. Se houver confusão conceitual sobre as nuances e as bases da Educação Omnilateral, sobretudo pelos sujeitos que devem coordená-la, refleti-la, implementá-la e aperfeiçoá-la, fica difícil a

por finalidade "[...] proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de pesquisas na área" (BRASIL, 2016, p.1).

7 Castaman e Hannecker (2017), abordam em seu texto sobre os limites e possibilidades do ensino integrado nos Institutos Federais e, especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

8 A proposta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) está direcionada para a formação de profissionais capazes de desenvolver atividades de pesquisas relacionadas ao ensino, voltadas para a EPT, em espaços formais e não formais de educação. Estes profissionais devem ser capazes de desenvolver soluções tecnológicas que contribuam para a melhoria do ensino da EPT. Busca proporcionar formação em EPT, com a finalidade, tanto de produzir conhecimento, como desenvolver produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (PASQUALLI; VIEIRA; CASTAMAN, 2018, p. 113).

constituição de um modo de ensinar que emancipe, liberte, aperfeiçoe e amplie o sentido do conhecimento como sabedoria e como conhecimento do conhecimento (MORIN, 2014).

O Mestrado Profissional do ProfEPT pode reeducar para a retomada do papel social e humano dos IF enquanto estratégia de desenvolvimento humano e social, por meio de uma visão sobre o sentido do trabalho e o próprio fim último e sentido do trabalho docente. O Currículo Integrado deve ser a luz lançada acerca da nossa práxis, não como bitola, mas como possibilidade de uma abordagem do conhecimento como constituição do sujeito e não como instrumentalização deste.

A Educação Profissional e Tecnológica mediante o Currículo Integrado é a senda que pode conceber o ser humano em sua integralidade e dimensões. Essa é, sem dúvida, a inovação, porque cumpre o seu papel de dar forma a um novo modo de ser, de constituir relações e de autocompreensão.

Considerações finais

Diante do exposto ao longo deste texto, pode-se chegar a algumas constatações que, apesar de inconclusivas, direcionam reflexões acerca da temática em cena. Conquanto, algumas foram exploradas com maior profundidade e, por conseguinte, permitirão outras investigações. Entende-se que são fundamentais estudos circunstanciados para aprofundar determinadas questões que se fizeram pertinentes durante esta produção. Porém, ressalta-se que a tendência dual e a fragmentada do Ensino Médio não se constituem como uma expressão atual.

Na história da educação e das ideias pedagógicas de nosso país, expostas em especial por Saviani, percebeu-se a produção do conhecimento como modo de colonização da alteridade e não como possibilidade de emancipação e de empoderamento e sua consequente autonomia. Lá em sua origem, a educação europeia para os indígenas não tinha a finalidade de transformá-los em sujeitos mais autônomos e livres, mas era uma estratégia de imposição cultural eurocêntrica. Ensinavam-se aos ditos índios que seus deuses e crenças, suas convicções em relação à natureza, seus princípios e valores eram, de algum modo, algo que precisava ser abandonado ou suprimido. Aquela velha dicotomia tão propagada pela Antropologia Cultural entre a 'cultura quente' e a 'cultura fria'. Ou seja, a inauguração do ensino formal no Brasil foi mar-

cada pela doutrinação e pela desconsideração dos saberes já presentes nos sujeitos aprendentes.

Constatou-se que essa doutrinação persiste nos diferentes modos dos conteudistas de quase todas as áreas e práxis 'catequéticas' no sentido perverso, em que determinados saberes e procedimentos são considerados sérios e adequados e os demais, mesmo sem ser analisados ou minimamente avaliados, são relegados à condição de inferiores ou errados. Essa atitude ingênua está presente na doutrinação religiosa, na positivista – que considera somente verdadeiros os saberes com base empírica testáveis, na cartesiana – que exclui tudo o que não for formal e racional, na empirista – que reduz tudo à experiência externa, bem como na de ordem política e filosófica – que se fecha em seus pressupostos numa atitude dialética de disputa não possibilitando a controvérsia.

A doutrinação não é uma exceção de um determinado tempo escolar ou período histórico, é o modo mais comum como se lida com os processos de constituição do conhecimento em praticamente todos os campos. Doutrinação, no contexto deste texto, foi tomado como o esforço intelectual e discursivo, quando não coercitivo, de enquadrar a alteridade num horizonte epistêmico arbitrário e alienante.

Não há hierarquia de culturas, há perspectivas culturais diferentes. Não há saber que seja superior ao outro, como alguns defendiam a Filosofia como rainha do saber, por exemplo, ou como Comte apresentou e sem reflexão, acaba-se aceitando de que a Química, a Física, a Matemática e a Biologia são saberes disciplinares superiores aos demais. Morin (2014) contrapõe ao positivismo provocando que toda objetividade decorre de uma subjetividade. A própria ideia de objetividade é apenas subjetiva, não um fato.

Apesar de não tratar-se a fundo neste esboço, vale citar que Morin *et al* (1994) traz elementos fundantes para uma nova visão sobre o saber, as nuances da produção do conhecimento que são relevantes para pensar o Currículo Integrado. Destaca a abertura ao diálogo, às diferentes perspectivas e possibilidades de conhecimento, aos inúmeros campos e estatutos epistêmicos, a reflexão acerca do mistério e inclusive, o reconhecimento do papel do erro (MORIN, 2011) na constituição do conhecimento e na própria ação de ensinar. O viés epistemológico da Complexidade pode ser um importante farol na constituição de um cenário e práxis que o conhecimento que se ensina e aprende está sempre ancorado num paradigma (SANTOS, 2008) em que todo conhecimento

produzido é autoconhecimento e todo desconhecimento descoberto é também autodesconhecimento (SANTOS, 2008).

Na práxis do cotidiano há evidências, mesmo entre as áreas e as unidades curriculares afins, do pouco entrosamento para uma formação omnilateral e integral (CASTAMAN, HANNECKER, 2017). O que dizer da distância e da relação entre as diferentes áreas e saberes? Ainda há um distanciamento abissal entre o que se faz e o que deveria ser feito para uma formação interdisciplinar, por exemplo, quanto mais distante e desafiador é o esforço por constituir uma multi e uma transdisciplinaridade (MORIN; FREITAS; NICOLESCU, 1994).

Diante desta perspectiva dos limites e das controvérsias acerca do ensino integrado, verificou-se que o Mestrado Profissional do ProfEPT pode ser uma possibilidade ímpar de promover articulações reflexivas sobre o que se entende e o que está sendo feito a respeito do Currículo Integrado nas referidas instituições. Nesse sentido, não se deve apenas provocar uma retomada conceitual em torno deste tema, mas também mobilizar os sujeitos envolvidos nesse processo para um aprimoramento teórico e prático em relação a esta temática para não banalizar a sua perspectiva inter, multi e transdisciplinar. Além disso, requer entender o processo formativo no Ensino Médio Integrado da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, ou seja, enquanto uma concepção de formação humana que preconiza a integração do trabalho, da ciência e da cultura.

Referências

BACON, F. **Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da Interpretação da Natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espirito Santo. **Resolução do Conselho Superior nº 161/2016**, de 16 de setembro de 2016. Criar o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e aprovar seu Regulamento interno. Disponível em: < http://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma2017/Tecnologia do Espírito Santo (IFES) no 161, de/Res_CS_161_2016_-Cria_o_Programa_de_Pós-

graduação_em_Educação_Profissional_e_Tecnológica_e_aprova_seu_Regulamento_interno.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2019.

BRASIL. Portaria Nª 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 14, 11 jan. 1999.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Editora Moraes, 1974.

CASTAMAN, A. S.; HANNECKER, L. A. Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Educitec**, n. 5, p. 48-57, 2017,

CIAVATTA, M. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

DURKHEIM, E. **A igreja primitiva e o ensino**. A evolução pedagógica. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO; G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da História**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Parte I e II. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback, 15 ed. Petrópolis: Vozes. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. 2003. Disponível em http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf . Acesso em: 22 jun. 2011.

LEVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Traduzido por José Pinto Ribeiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000a.

LEVINAS, E. **Ética e Infinito**. Traduzido por João Gama. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000b.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E.; FREITAS, L; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**. Comitê de Redação Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica**. Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RAMOS, M. N. *et. al.* Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. Colóquio (2010: Rio de Janeiro, Brasil). Anais / Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/ Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

RIBEIRO, R. O Trabalho como Princípio Educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v.18, supl.2, 2009.

RODRIGUES, R. A. **A Pessoa Humana é Relação**: Pressupostos Antropológicos em Boaventura de Bagnoregio. Porto Alegre, RS: Letra & Vida, 2013.

SANTOS, B.S. **Um Discurso Sobre a Ciência**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 out. 2017.

SCOTUS, J. D. **Opera Omnia - editio minor I**: Opera Philosophica (a cura di Giovanni Lauriola). Bari - Itália: Alberobello, 1998.

SCOTUS, J. D. **Le Principe d'Individuation**. Paris: J. Vrin, 1992.

ULLMANN, R. A**. Universidade Medieval**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000

Recebido em: Abril/2019
Aceito em: Janeiro/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p152-181

Práxis educativa das professoras alfabetizadoras de Cascavel – Ceará

Lia Machado Fiuza Fialho[1]
Scarlett O'hara Costa Carvalho[2]
Marília Carvalho dos Santos[3]

RESUMO

A alfabetização universal das crianças até o final dos primeiros anos do Ensino Fundamental ainda é um problema no Brasil e em várias cidades do país, como é o caso de Cascavel, no Ceará. O objetivo foi compreender que correntes pedagógicas orientam as práticas educativas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras, que atuam em classes de 1°, 2° e 3° ano, da Escola Júlia de Melo. Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que utilizou a história oral temática como metodologia. As entrevistas, enquanto instrumento de coleta de dados, permitiram gravar, transcrever, textualizar e validar as narrativas orais das três professoras alfabetizadoras que trabalham na escola investigada. Os resultados revelaram que todas as professoras iniciaram a docência como professoras leigas, no entanto, realizaram a licenciatura em Pedagogia em regime especial pela Universidade Vale do Acaraú, com recursos próprios. As atuações como alfabetizadoras deram-se sem qualquer formação específica. Apenas uma professora identificou a corrente pedagógica que orientava suas práticas, o construtivismo. As demais, além de demonstrarem desconhecimento, adotavam práticas sintéticas e tradicionais, culpabilizando o aluno e

1 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade de Salamanca. Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO. Editora da revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-0393-9892. E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

2 Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Educação (UECE). Pesquisadora do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), bolsista CAPES. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-0381-0063. E-mail: scarlettoharacc@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do Colégio Cascavelense. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7997-3515. E-mail:mariliasantos1916@gmail.com

suas famílias pelo fracasso escolar. Importa fomentar formação contínua com mote na reflexão e ressignificação da práxis educativa.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas educativas. História oral.

Educational praxis of literacy teachers in Cascavel - Ceará

ABSTRACT

The universal literacy of children until the end of the first grades of elementary school is still a problem in Brazil and in several cities in the country, as it is the case of Cascavel, in Ceará. The objective was to understand which pedagogical currents guide the educational practices used by literacy teachers, who work in grades 1, 2 and 3, at Escola Júlia de Melo. A qualitative research was developed, in the type of case study, which used thematic oral history as a methodology. The interviews, as a data collection instrument, allowed to record, transcribe, textualize and validate the oral narratives of the three literacy teachers who work in the investigated school. The results revealed that all teachers started teaching as lay teachers, however, they did a degree in Pedagogy in a special regime by the Universidade Vale do Acaraú, with their own resources. The performances in literacy took place without any specific training. Only one teacher identified the pedagogical current that guided her practices, constructivism, the others, in addition to demonstrating ignorance, adopted synthetic and traditional practices, blaming the student and their families for school failure. It is important to promote continuous training with a view to reflecting on and re-signifying educational praxis.

Keywords: Literacy. Educational practices. Oral history.

Praxis educativa de las profesoras alfabetizadoras de Cascavel – Ceará

RESUMEN

La alfabetización universal de los niños hasta el final de los primeros años de la Enseñanza Fundamental aún es un problema en Brasil y en varias ciudades del país, como es el caso de Cascavel, en Ceará. El objetivo fue comprender que corrientes pedagógicas orientan las prácticas educativas utilizadas por las profesoras alfabetizadoras, que actúan en aulas de 1º,

2º y 3º año de la Escuela Júlia de Melo. Se desarrolló una investigación de abordaje cualitativo, del tipo estudio de caso, utilizando la historia oral temática como metodología. Las entrevistas en cuanto instrumento de recogida de datos permitieron grabar, transcribir, textualizar y validar las narrativas orales de las tres profesoras alfabetizadoras que trabajan en la escuela investigada. Los resultados evidenciaron que todas las profesoras comenzaron la docencia sin formación, pero realizaron el curso de Pedagogía en régimen especial por la Universidad Vale do Acaraú con recursos propios. Las actuaciones como alfabetizadoras ocurrieron sin formación específica. Solamente una profesora identificó la corriente pedagógica que orientaba sus prácticas, el constructivismo. Otras profesoras, además de demostrar desconocimiento, adoptaban prácticas sintéticas y tradicionales, echando culpa al alumnado y a sus familias por el fracaso escolar. Interesa fomentar formación continuada enfocada en la reflexión y resignificación de la praxis educativa.

Palabras clave: Alfabetización. Prácticas educativas. Historia oral.

Introdução

Ao estudar sobre a temática alfabetização é possível perceber que, desde seu nascimento, o homem apresentava dificuldade para se comunicar, pois é inserido em uma sociedade que utiliza a fala, os gestos, os grafemas e outras possibilidades para se expressar. Dessa maneira, desde a mais tenra idade, a criança vai aprendendo como efetivar sua comunicação (SANTO; OLIVEIRA JÚNIOR, 2020). Assim sendo, segundo Solé (1998, p. 50), a alfabetização emergiu como um processo pelo qual se aprende a ler e a escrever, "[...] estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita". Tal afirmação permite inferir que a alfabetização extrapola a simples prática de escrita e decodificação, já que se inter-relaciona com a interpretação do que se lê e escreve, envolvendo um arcabouço de conhecimentos previamente adquiridos e a realidade em que se insere o indivíduo.

O ato de alfabetizar ganha importância a cada dia nas sociedades, o que resulta na constituição de ambientes com esse mote principal: as escolas. Essa instituição constituiu-se lócus privilegiado para desenvolver a alfabetização, todavia, entende-se que esta como "um processo contínuo, que acompanha uma ação mais ampla de busca em

construção de conhecimentos, inerente a todo ser humano que vive numa sociedade letrada" (GARCIA, 1992, p. 10), logo, o processo de alfabetização ultrapassa o ambiente escolar e não se efetiva em apenas um ano da educação formal.

De acordo com Ferraz e Mendonça (2007) a aprendizagem da leitura e da escrita como temos hoje, só foi padronizada no final do século XIX mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização, denominados sintéticos e analíticos. Sobre esses tipos de métodos, Carvalho (2015, p. 18, grifos das autoras) assegura que:

> Durante muito tempo, discutiu-se que métodos seriam mais eficientes: se os *sintéticos*, (que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra), ou os *analíticos*, também chamados *globais* (que têm como ponto de partida unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase).

O método sintético ainda é muito presente na prática dos professores no momento da alfabetização, pois desde as antigas "Cartilhas do ABC", muitas gerações foram alfabetizadas a partir do alfabeto e das letras, numa perspectiva silábica (LICAR, 2012). Esse método estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, por meio do **aprendizado de letra por letra**, sílaba por sílaba e palavra por palavra. Já no que concerne ao método analítico, concorda-se com Frade, (2007), quando leciona que este consiste em trabalhar primeiro os elementos maiores como o texto e as frases para depois chegar às unidades menores como as palavras e as sílabas, valorizando o conhecimento prévio do aluno e o seu contexto sociocultural.

Importa destacar também o construtivismo como método apoiado nas ideias de Piaget (1970, 1975), que subsidiou um arcabouço de teoria, indicativa de práticas utilizadas no campo educacional, muitas vezes transformada em métodos pedagógicos para aplicação em determinados aspectos da aprendizagem escolar (SANCHIS; MAHFOUD, 2010). Destaca-se que não foi o intuito de Piaget elaborar métodos educativos, no entanto, suas ideias foram amplamente utilizadas e adaptadas ao campo educacional. Emília Ferreiro (2001), ao estudar os processos de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, na relação entre o real e a representação, explica que a escrita não é a simples cópia de um modelo, mas um processo de construção desenvolvido pela criança. Nessa perspectiva, a alfabetização é compreendida como objeto do co-

nhecimento, adquirido culturalmente nas construções individuais dos alunos.

Na perspectiva construtivista, o aluno é compreendido como "[...] um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal-disposto a adquirir uma técnica particular" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11). Desse modo, o aprendiz torna-se sujeito ativo na construção do conhecimento e não apenas mero receptor de informações estáticas e descontextualizadas com mote na memorização acrítica.

Na atualidade, independentemente do método escolhido, é consensual a importância de se alfabetizar levando em consideração o contexto social em que o aprendiz está inserido, pois, além de aprender a ler e a escrever, interessa que os estudantes sejam capazes de refletir sobre o que estão lendo e escrevendo (GENÚ, 2018). Consoante a essa compreensão, Bottentuit Júnior, Menez e Wunsch, (2019) destacam o conceito de letramento, já que não basta a aquisição da utilização de técnicas codificadoras para escrever ou técnicas decodificadoras para ler. É necessário compreender o sentido do que se lê ou do que se escreve. Interpretação esta que exige conhecimento de mundo.

Compreende-se que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, e que para o último ser efetivado é necessário passar por um processo de alfabetização, que, na maioria das vezes, mediado por professores nas instituições escolares que não podem tolher a criatividade do educando (LIMA; SANTOS, 2018). Vasconcelos, Fialho e Lopes (2018) destacam a importância para o desenvolvimento de uma educação com o objetivo de promover a liberdade, que não se assenta no disciplinamento, o que torna possível fomentar um ambiente de aprendizagem prazeroso e dinâmico. Isto posto, subjacente às práticas de qualquer professor, observa-se a mobilização de um conjunto de ideias que as orientam, ou seja, de uma tendência pedagógica que interfere na seleção dos métodos utilizados para alfabetizar, que podem variar na atuação de cada educador. Dessa compreensão emerge a questão central propulsora dessa pesquisa: Quais correntes pedagógicas orientam as práticas educativas das professoras alfabetizadoras da escola pública Júlia de Melo situada na cidade de Cascavel, no Ceará?

Para responder a essa inquietação, desenvolveu-se um estudo com o objetivo de compreender que correntes pedagógicas orientam

as práticas educativas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras que atuam em classes de 1°, 2° e 3° ano, da Escola Júlia de Melo.

Importa salientar que no Ceará, a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para as séries iniciais foi de 6,28 em 2017, e a média do município de Cascavel, o Ideb ficou acima do Estado com 6,4 (IBGE, 2017). Inclusive, algumas escolas de Cascavel alcançaram média de 7,6, como a Escola Maria Montessori e a Escola Hercules Bosquirelli (QEDU, 2017). No entanto, a escola Júlia de Melo ficou com índice 5.0, abaixo da média do município e do estado, mesmo estando localizada em uma região central da cidade, possuindo número reduzido de alunos por turma e contando com boa estrutura física (QEDU, 2017).

Ainda que o Ideb não seja considerado determinante da qualidade da educação de uma instituição escolar por se tratar de uma avaliação em larga escala que não leva em consideração as diversidades regionais e locais, ele é um indicador do aprendizado dos alunos. Inquieta, todavia, saber mais sobre a alfabetização desenvolvida na Escola Júlia de Melo para compreender se há nuances nesse processo que podem ter colaborado para que os alunos obtivessem um rendimento no aprendizado inferior à média do município.

A pesquisa aqui apresentada torna-se relevante por proporcionar visibilidade acerca de uma temática bastante discutida no campo educacional, a alfabetização. No entanto, ultrapassa questões puramente teóricas que ressaltam a práxis das alfabetizadoras, considerando seus processos formativos e suas narrativas sobre a maneira como mobilizam seus saberes para trabalhar a escrita e a leitura com as crianças (ALVES; FIALHO, 2019). A partir das narrativas docentes, substrato desse estudo, torna-se factível analisar com profundidade um caso específico na perspectiva qualitativa, o que não se faz possível em pesquisas macro, de cunho quantitativo. Fialho e Sousa (2019) destacam que não apenas é possível compreender o todo pelas partes, como a relevância de desenvolver estudos científicos que levem em consideração as subjetividades e nuances não captadas em investigações macro históricas, pois o que importa na pesquisa não é o tamanho da amostra e sua representatividade, mas a riqueza dos detalhes e a possiblidade de lançar luz às vozes, por vezes, ignoradas ou silenciadas.

O artigo está subdividido em cinco seções: 1) "Introdução", que explanou a temática e sua delimitação, bem como o problema de pesquisa, o objetivo, a relevância do estudo e sua organização; 2) "Educação

formal e alfabetização", tópico no qual se elucida conceitos preliminares para possibilitar a compreensão das discussões dos resultados; 3) "Metodologia", em que é apresentado o percurso investigativo da pesquisa, destacando-se a abordagem, o tipo de estudo, o instrumento de coleta de dados e os aspectos éticos, bem como o lócus da pesquisa e a forma de participação dos colaboradores; 4) "Resultados e Discussões", seção em que são apresentados os resultados das entrevistas seguidos de sua discussão; e 5) "Considerações finais", que se retoma o problema e o escopo do estudo proposto respondendo-os sucintamente e copilando as principais ideias emergentes com a pesquisa e apontando as limitações e sugestões para novas pesquisas.

Educação e alfabetização

A educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem em sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política, cultural (LIBÂNEO, 2010). É por meio dela que os indivíduos assimilam e trocam saberes, habilidades, técnicas e valores com seus pares. "Educar por sua vez, no seu sentido epistemológico, é conduzir de um estado para o outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio" (PLANCHARD, 1975, p. 26).

A educação, ante essa compreensão, tem papel importante para o ser humano por tratar-se de um processo social permanente que se desenvolve ao longo da vida. Todavia, o estudo em tela não desconsidera o quão abrangente é o processo educativo, mas centra ênfase numa faceta específica, a alfabetização realizada na educação formal. No que concerne aos tipos de educação, Libâneo (2010, p. 31) classifica:

> Educação formal: claramente estruturada, propiciada por entidades que pertencem ao chamado sistema formal de educação e treinamento, reconhecido por entidades governamentais, oferecendo certificação. A outra é Educação não-formal: visivelmente estruturada, propiciada por instituição que não pertencem ao chamado sistema formal de educação e treinamento, como associações, ONGs e empresa. E por fim a Educação informal que acontece em lugares não estruturados para esse fim, ela ocorre ao longo de toda a vida, adquirida através de contatos pessoais, observação de situações, uso do computador.

Carvalho, Fialho e Vasconcelos (2017) destacam que a educação informal é aquela que acontece de forma espontânea no seio familiar e social de maneira não intencional, já a educação não formal, por sua vez, pode ser entendida como qualquer tentativa de desenvolver intencionalmente a atividade educativa fora do sistema formal de ensino, como em ambientes culturais. Ainda que ambas sejam indissociáveis à educação formal, esta última caracteriza-se de maneira diferenciada, pois desenvolve-se de maneira intencional, planejada, sistematizada, em ambiente e horário pré-determinados, com o objetivo de trabalhar conhecimentos e saberes já produzidos socialmente. Gohn (2006) acrescenta que a escola tornou-se, neste caso, o *lócus* mais preponderante para veicular a educação formal.

Por investigar o processo de alfabetização desenvolvido na escola regular, o estudo trabalha com a educação formal transcorrida na escola, ensejando luz aos sujeitos da pesquisa, que são professoras alfabetizadoras, em seus contextos de trabalho, atuando de forma intencional e sistemática, com objetivos pré-definidos (LIBÂNEO, 2010). Afinal, a alfabetização escolar caracteriza-se como importante instrumento para desenvolver a capacidade de comunicação escrita pela criança, isso porque está relacionada diretamente ao domínio da utilização dos símbolos linguísticos e sua interpretação. Segundo Carvalho (2015), em decorrência, uma pessoa bem alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas e sabe, não apenas que os sons representam as letras, mas, o significado das mensagens por elas veiculadas.

As experiências alfabetizadoras, narradas pelas professoras, permitem compreender singularidades nos caminhos tecidos pelas educadoras polivalentes[4] na tentativa de alfabetizar crianças para que estas possam tornar-se alunos que cheguem ao ensino médio capazes de compreender criticamente os textos, afinal, Josefi (2011) destaca a importância de leitores críticos. Na contramão, é comum que os estudantes recém-alfabetizados consigam ler decodificando os símbolos, mas somente isso não é o suficiente, necessita-se que sejam preparados para entenderem o que estão lendo de maneira reflexiva. Diante disso, o processo de alfabetização requer muita atenção, já que é a base que conduzirá a criança à aquisição da leitura e da escrita, ou seja, do letramento.

4 Polivalente é um construto utilizado para designar o professor que assume a responsabilidade pelo ensino de várias disciplinas.

Soares (2017, p. 23) constata que "o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente", logo, importa desenvolver estudos que problematizem tal mazela social:

> O fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Para resolver esse problema, Mortatti (2014, p. 75) questiona: "Como alfabetizar? Por onde começar? Pelos nomes das letras, pelos sons das letras, pelas sílabas, por palavras-chave, por sentenças ou por histórias?". Ao escutar o professor alfabetizador, considerando seu processo formativo, as técnicas desenvolvidas e a corrente pedagógica que o orienta, é possível perceber as dificuldades e os mecanismos de superação, bem como possibilitar uma reflexão sobre a prática docente para qualificar a práxis educacional. Essa proposta está afinada com as ideias de Piaget (1970, 1975), já que não há uma receita pronta para o desenvolvimento do processo alfabetizatório, pois varia de acordo com o ritmo e desenvolvimento de cada criança e das suas condições materiais e imateriais, como assevera o construtivismo.

Segundo Soares (2017), os métodos adotados para fomentar a aprendizagem inicial da língua escrita são conjuntos de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem em cada uma de suas facetas. O autor destaca que durante muitos anos o foco das discussões sobre alfabetização recaía em torno desses métodos, no entanto, em meados da década de 1980 um novo paradigma ultrapassou a perspectiva dos métodos sintéticos e analíticos, o construtivismo. A discussão transcende o fato de a aprendizagem ser mais eficiente da parte para o todo ou do todo para a parte, pois infere um aprendizado centrado no aluno, em respeito ao ritmo do seu desenvolvimento, levando em consideração suas singularidades e seu contexto. Ferreiro e Teberosky (1986), inclusive, já inferiam que na perspectiva construtivista o professor passou a ser percebido como o mediador do conhecimento, e não mais como o detentor desse

conhecimento, sendo o aluno estimulado a criar e a construir seu conhecimento.

Independentemente do método adotado, o fim é o letramento com qualidade, ou seja, uma alfabetização que possibilite ao aluno ultrapassar a mera condição de receptor, codificador e decodificador de informações, para tornar-se um aprendiz que utiliza os conhecimentos para interpretar sua realidade e intervir de maneira responsável. Soares (1998, p. 20) explicita que:

> [...] passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

Dessa maneira, "letrado é alguém que se apropriou suficientemente da leitura e da escrita a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais" (CARVALHO, 2015, p. 66). Para isso, faz-se necessário uma alfabetização contextualizada, pois:

> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

A alfabetização escolar, nessa perspectiva, enquanto movimento inerente à educação formal constitui-se de um processo inicial de letramento, bastante complexo, que precisa ser mediado com qualidade, por intermédio de uma práxis consciente, sistematizada, com objetivo previamente planejado. Cabe entender, todavia, quais as correntes pedagógicas que orientam as práticas educativas das professoras alfabetizadoras da escola pública Júlia de Melo, a partir dos métodos de ensino adotados, para captar lacunas e possibilidades na atuação alfabetizadora nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Metodologia

Esse estudo, consoante Fialho, Lima e Queiroz (2019), autores que desenvolvem pesquisas educacionais com professoras, em especial

biografias, defende que as subjetividades de pessoas comuns, como mulheres docentes, importam para compreender os processos educativos. Logo, buscou-se investigar uma realidade microssocial de uma única escola, o que fez com que a pesquisa apropriasse-se da abordagem qualitativa amparada em Minayo (1994), e do estudo de caso descrito por Gil (2002) e Yin (2001), que utilizou a história oral temática como metodologia de coleta e análise de dados. Yin (2001, p. 32) esclarece acerca da importância dos estudos de caso qualitativos por tornar factível "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos".

A história oral temática utilizada como metodologia, defendida por Meihy e Holanda (2007), parte de um projeto pré-definido com o uso de oralidades como fonte de pesquisa. Esse estudo, nessa direção, desde um projeto prévio elaborado com o objetivo de compreender que correntes pedagógicas orientam as práticas educativas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras, respaldou-se em um grupo social específico: educadoras que atuam em classes de 1°, 2° e 3° ano, da Escola Júlia de Melo. As narrativas foram coletadas mediante entrevistas em história oral, sobre um tema gerador - desenvolvimento da alfabetização de crianças - com três perguntas norteadoras: 1. Qual a sua formação para atuar como professora alfabetizadora?; 2. Como ingressou nessa atividade?; 3. Que práticas desenvolve para alfabetizar as crianças?.

As respostas às entrevistas foram gravadas e transcritas, em seguida, textualizadas e validadas pelas entrevistadas, que tiveram a oportunidade de suprimir vícios de linguagem ou acrescentar pequenas informações com o objetivo de tornar a leitura mais fluida. O objetivo foi captar uma narrativa, elaborada mediante lembranças e esquecimentos, que aferiam a uma versão sobre a percepção que as professoras tinham sobre a alfabetização de crianças. Dessa maneira, compreende-se, consoante Fialho, Lopes e Brandenburg, (2016), que a memória é o substrato da história oral, pois a partir dessa memória das alfabetizadoras foi possível compreender conexões entre o presente e o passado, bem como interpretações no tempo presente.

A seleção dos participantes da pesquisa considerou, como critério de inclusão, professores que atuassem nas primeiras séries do ensino fundamental (1, 2º e 3º ano) na Escola Júlia de Melo, pelo fato de que essas séries são importantes no trabalho com a alfabetização, pois espe-

ra-se que ao final desses anos o aluno possa estar letrado para escrever e interpretar textos simples. Identificaram-se três professoras, que por razões éticas tiveram suas identidades preservadas e, por conseguinte, consoante à resolução n° 510 de abril de 2016, os colaboradores receberam nomes fictícios: Débora, Simone e Maria.

O lócus da pesquisa selecionado foi a Escola Júlia de Melo situada em Cascavel, no Ceará. Essa instituição é considerada uma conquista para a comunidade, pois faz parte da história educacional do município pelo pioneirismo na oferta do segundo grau desde 1992. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, desde o início do funcionamento até o ano de 1995, havia apenas o 2° grau (ensino médio), mas a partir de 1996 começou a funcionar como escola de 1° e 2° graus, conforme o decreto N° 028/96 de 08 de novembro de 1996, pelo prefeito municipal Carlos Thadeu Queiroz Rocha. Seus alunos sempre foram majoritariamente de classes populares, moradores de bairros próximos, não diferente de muitas outras escolas públicas do Brasil.

A Escola Júlia de Melo está localizada na Rua Bia Coelho, s/n, bairro Bessalândia, e atende crianças e adolescentes dos bairros Planalto, Parque Urupê, Centro e adjacências. Segundo consta no seu PPP, o principal objetivo da escola é uma educação de qualidade para todos, embasada no respeito, na ética, na solidariedade e na justiça. A instituição, no entanto, possui Ideb abaixo da média municipal e estadual, com 8% de distorção entre série e idade e problemas no que concerne à alfabetização e ao letramento dos alunos. Na contramão, a escola possui boa infraestrutura por contar com: 14 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, sala de leitura (biblioteca), banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, almoxarifado e pátio coberto. Ademais, funciona com uma razoável quantidade de alunos por turma, com média respectiva de 18, 20 e 24 alunos para as turmas de 1º, 2º e 3º anos (ESCOLAS, 2017).

O acesso à escola foi realizado mediante prévia autorização, por parte da gestão pedagógica, após análise da carta de apresentação e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o aval da coordenadora, adentrou-se à escola e contatou-se pessoalmente com as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) para a realização do convite para colaboração com a pesquisa. Todas aceitaram

prontamente. Em seguida, agendaram-se os dias, os horários e o local para a realização das entrevistas, neste caso, a própria escola. As entrevistas em história oral foram coletadas durante o mês de março de 2019, sendo realizadas com Débora e Simone no dia 12 e com Maria no dia 20.

Na data previamente agendada, realizou-se a leitura e explicação do TCLE, explicando-se o objetivo da pesquisa, bem como a metodologia, forma de participação das entrevistadas, possíveis riscos, ausência de benefícios, liberdade de recusa, participação voluntária, possibilidade de desistência a qualquer momento, forma de divulgação dos resultados, dentre outros aspectos éticos. Após assinatura do TCLE, desenvolveu-se a entrevista, que foi gravada em equipamento digital, transcrita literalmente, textualizada e validada pelas professoras.

Utilizando a história oral não apenas como "uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos" (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 18), mas como metodologia de análise dessas oralidades, as narrativas foram trabalhadas individualmente considerando todos os seus detalhes, em seguida, separando-se os trechos mais representativos acerca da temática - desenvolvimento da alfabetização de crianças - para discussão. A seleção dos recortes narrativos levou em consideração a formação para atuar como professora alfabetizadora, a forma de ingresso na docência e as práticas que desenvolviam para alfabetizar as crianças.

Resultados e discussões

Todas as entrevistadas nasceram em Cascavel, interior do Estado do Ceará, e conhecem a realidade educacional da cidade e dos alunos, ou seja, possuem uma visão crítica acerca do contexto social, econômico e cultural dos alunos. Duas delas, Simone e Maria, respectivamente com 29 e 45 anos, cursaram toda a educação básica na rede pública de ensino e Débora, com 41 anos, cursou a educação infantil em creche pública de bairro, ingressando, em seguida, na escola particular, onde concluiu sua educação básica.

Considerando que a experiência formativa vivenciada interfere no desenvolvimento das práticas alfabetizadoras, buscou-se conhecer o processo de alfabetização das professoras. Débora, ao asseverar que as lembranças são permeadas por esquecimentos, traz à tona suas memórias:

> O que eu lembro, faz tanto tempo, né? E que quando eu estudava, não tinha infantil, era jardim, eu lembro assim, que eu fiz o jardim I e o jardim II, e depois a gente tinha que fazer a alfabetização. Eu estudava na escola pública, mas depois do jardim II minha mãe foi me matricular aqui na CNEC[5]. Era uma escola que tinha aqui, eu lembro que tinha que fazer um teste que era para saber se eu acompanhava a alfabetização ou primeiro ano, aí nesse teste já me colocaram para o primeiro ano, eu não fiz alfabetização. Eu sei que a minha mãe conta assim, eu lembro também, que era para eu ir para a alfabetização e já fui para o primeiro ano. O que eu lembro assim, desse processo [...] (DÉBORA, 12/03/2019).

Débora lembra que cursou o jardim de infância em uma escola pública e que depois sua mãe matriculou-a em uma escola particular, em que ela pulou logo para o primeiro ano, não passando pela série específica para alfabetização, pois já tinha aprendido a ler e a escrever, ainda no jardim II, na escola onde estudava. Sua memória não permitiu recordar as práticas de alfabetização da sua época. Já Simone, a mais nova entrevistada, explica com mais detalhes seu processo de alfabetização, inclusive, fazendo analogia aos tempos atuais:

> A minha alfabetização foi muito diferente da de hoje, pois hoje as aulas são bem participativas, no meu tempo não era assim. Hoje em dia se trabalha mais com o concreto, diferente da minha época. Faltava material, era mais lousa e caderno, a gente não tinha jogos pedagógicos. Não digo que foi ruim, mas eu acho que hoje é bem melhor, as coisas são bem mais acessíveis e atrativas. Até a questão do acesso, né! As mídias na escola também facilitam isso, para que nós possamos trazer um diferencial para o aluno e trabalhar também com eles em sala de aula (SIMONE, 12/03/2019).

Simone conta que sua alfabetização foi realizada por meio de aulas pouco participativas e envolventes, que utilizavam como principais recursos pedagógicos a lousa, o giz, o caderno, o lápis e a borracha. Salienta que não havia jogos pedagógicos ou recursos tecnológicos e

5 A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade surgiu em 1943, na cidade de Recife, como Campanha do Ginasiano Pobre. Chegou ao Ceará em 1958 e fundando mais de 80 escolas cerca de 40 municípios cearenses.

que a educação era muito abstrata, sem considerar a realidade em que o aluno estava inserido. Segundo Freire (2017) tratava-se da educação bancária, na qual o professor, detentor do conhecimento, era mero transmissor de informações e ao aluno cabia a recepção mnemônica e mecânica de conhecimentos estáticos, desprovidos de análise crítica.

Ananias e Santos (2019) chamam atenção para a comparação entre práticas educativas de 20 anos atrás e as práticas atuais sem considerar os aspectos específicos das temporalidades, pois pode constituir-se um anacronismo histórico. No entanto, a narrativa é importante para mostrar que a educação não é estática, e, em consequência desse dinamismo, importa refletir sobre as correntes pedagógicas adotadas em cada tempo, assim como as práticas educativas empreendidas.

O relato de Maria também chamou atenção para algumas diferenças nas práticas das professoras em tempos distintos:

> Hoje nós temos uma mudança muito grande, muito grande, porque eu não fui da época da palmatória não, graças a Deus, e nem do chapéu de burro (risos). Mas com certeza antigamente a gente tinha dificuldade, dificuldade muito grande de estudar, que hoje graças a Deus, aqui em Cascavel, nós contamos com 65 escolas, na minha época se tivesse 10 escolas era muito, tinha particular, que na época aqui em Cascavel a gente contava com a CNEC (MARIA, 20/03/2019).

A palmatória era um objeto característico dos primórdios da educação tradicional, feito de madeira, com aparência de uma grande colher, que servia para bater na palma da mão dos alunos que não decoravam as informações transmitidas pelos professores ou desrespeitasse preceitos disciplinares. Já o chapéu de burro, segundo Lopes (2017), consistia em colocar na cabeça do aluno uma marca pública do seu fracasso, ou seja, o chapéu servia para expor publicamente o aluno caracterizado como burro por não dominar determinado conhecimento, constrangendo-o e servindo de exemplo a não ser seguido pelos demais. Essas técnicas eram características da corrente tradicional e possuíam o objetivo de repreender os alunos que não conseguiam assimilar as informações a contento.

Maria explica que em sua época, a dificuldade de estudar era muito grande, pois existiam poucas escolas na cidade, especialmente para cursar o secundário (ensino médio), por ser ofertado em institui-

ção particular. Farias (2018), ao discutir a história do Ceará, aponta as deficiências da educação no estado, de tal maneira que, sem transporte escolar, com precárias condições financeiras e sem apoio do poder público, a maior parte da população interiorana do Ceará, da década de 1980, não conseguia deslocar-se até a escola e manter-se matriculada no secundário, parando de estudar ao final do primário ou no ensino ginasial.

Como não havia universidade ou faculdade no munícipio, as professoras conseguiram acesso ao curso superior por meio de uma graduação em regime especial certificada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, única oferta de ensino superior em Cascavel durante muitos anos. Núcleos credenciados, com fins privados, ofereciam cursos de licenciatura aos finais de semana e nas férias, com duração de apenas dois anos, para diplomar professores, com mensalidades a baixo custo e qualidade questionável. Esses cursos foram importantes para regularizar a situação de muitos professores leigos que lecionavam sem a devida formação pedagógica, que passou a ser exigida após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no entanto, foi bastante questionado no que concerne à qualidade da formação.

Em relação à escolha do curso de Pedagogia, Maria relata:

> A minha família toda, toda é pedagoga, vêm da minha mãe, vêm das minhas tias, vêm das minhas irmãs, quer dizer, eu sou a terceira geração. Já na nova geração, eu tenho sobrinho, tem meu filho que é estudante de fisioterapia, tenho as minhas sobrinhas, que dizer, escolheram outras profissões. A única das filhas, das sobrinhas, da terceira geração que faltava era eu, aí eu peguei, um belo dia, um plano B, eu já conhecia e ficava na sala, antes de eu ser professora, aí aquilo me fez ver que era isso que eu queria. Como tem o ditado, nunca é tarde, né! Eu fiquei fascinada por esse mundo de ensinar (MARIA, 20/03/2019).

A narrativa de Maria infere sobre uma questão cultural histórica, a feminização do magistério, assunto discutido por Michele Perrot (2017). Observa-se que ela cita apenas as figuras femininas das gerações anteriores atuando como professoras, pois, como destaca Vasconcelos, Fialho e Machado (2018), para a mulher, a docência com crianças era considerada uma extensão da maternidade, pois não desvirtuava das

funções sociais vinculadas ao sexo feminino: esposa prendada, dona de casa, mãe dedicada. Não diferente das outras gerações, Maria começou a atuar na docência como professora leiga por influência da família e foi identificando-se com a profissão.

Débora, assim como Maria, mencionou que sua mãe também era professora e que a incentivou a entrar na docência. Já Simone, escolheu a Pedagogia por ter sido a oportunidade de trabalho que surgiu e pela facilidade de fazer uma graduação na área, já que só havia cursos de licenciatura ofertados pelo sistema especial da UVA.

Maria é a única entrevistada que possui somente a graduação, pois licenciou-se recentemente e não cogitava a possibilidade de fazer pós-graduação. As outras duas entrevistadas fizeram pós-graduação: Débora cursou especialização em Psicopedagogia e Simone, Gestão Escolar. As três professoras são contratadas pela prefeitura de Cascavel, Débora e Simone em regime de 200h, distribuídas nos períodos manhã e tarde, e Maria em regime de 100h trabalhando apenas no período da tarde. Todas fizeram seleção para ingressarem na escola, mas nenhuma é concursada porque faz anos que o município está impossibilitado de fazer concurso, devido a irregularidades no último edital.

Sobre o ingresso como alfabetizadora, Débora, a professora com maior tempo de atuação na prefeitura, iniciando no ano de 2013, explica:

> Foi um desafio muito grande, porque a primeira turma que eu peguei era multisseriada, primeiro e segundo ano juntos, quando eu iniciei estava no mês de março porque ninguém queria ir para essa turma. Eu queria trabalhar, né? Estava terminando Pedagogia, a gente quer logo é botar em prática o que a gente está aprendendo. [...] A ordem era puxar para a série mais adiantada, aí pense, aqueles alunos que estavam no primeiro ano você ter que puxar eles para acompanhar no livro do segundo ano! (DÉBORA, 12/03/2019).

Observa-se que Débora começou a alfabetizar de maneira empírica, sem qualquer experiência com o ensino e sem a formação inicial concluída. A turma multisseriada, muito comum nas cidades do interior do Ceará, consistia em reunir alunos em idade e nível de aprendizagem diferentes em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único professor, o que possibilitava reduzir a demanda por professores. No entanto, tornava o trabalho de alfabetizar ainda mais difícil, pois, não

bastasse a falta de formação dos professores, ainda era necessário adaptar o ensino às singularidades dos alunos ante uma compreensão de que era o aluno quem deveria adequar-se ao ensino do professor, como constatado nos estudos de Mendes, Fialho e Machado (2019) e Fialho, Sousa e Nascimento (2020).

Já Simone, iniciou na área da educação como monitora na Educação infantil em uma creche do município de Cascavel, na turma do infantil III, em regime de tempo integral. Depois passou a lecionar como professora de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: "Eu fui para o primeiro ano, no primeiro ano eu passei dois anos. Depois eu fui para o segundo ano" (SIMONE, 12/03/2019). Ainda que tenha começado a lecionar antes da conclusão da graduação, ela infere que a experiência como monitora ajudou bastante, não evitando, pois, dificuldades no exercício da alfabetização, para o qual não havia experiência alguma. Já Maria, iniciou a docência durante o 4° semestre do curso de Pedagogia, em uma escola conveniada com a prefeitura de Cascavel, para substituir uma professora que saiu de licença maternidade, e permaneceu na escola por mais quatro anos.

Sobre a importância da articulação entre teoria e prática, Lima (2001, p. 36) leciona que: "Quando vamos ensinando, vendo o que não dá certo e tentando acertar, quando voltamos a estudar e procuramos levar esses ensinamentos para nossa realidade estamos fazendo a práxis educativa". Nesse sentido, enfatiza que refletir sobre a prática docente é importante, mas a reflexão exige revisitar a teoria para qualificar a prática. No caso das três professoras observou-se que o ingresso na atividade alfabetizadora foi precipitado, e que elas tiveram que aprender empiricamente, com os próprios acertos e erros, o que impossibilitava uma práxis crítica e reflexiva amparada teoricamente em sólida base teórica. Dessa forma, elas foram reproduzindo as práticas alfabetizadoras que vivenciaram ou mesmo as práticas que observavam, sem definir conscientemente a corrente pedagógica que iria subsidiar suas práticas.

Atualmente, quando questionadas acerca dessa temática, Simone diz que trabalha com o construtivismo e relata:

> Eu gosto de trabalhar com o construtivismo, porque é assim, a criança ela se torna o ator principal, ela é quem desenvolve ali, as ações. O professor ele está

> ali para fazer as mediações entre eles, mas eles mesmos é quem constroem. E com isso você, além de trabalhar o processo de alfabetização, trabalha as responsabilidades e o espírito de liderança que é muito importante. A criança aprende a ser proativa, por isso eu gosto muito de trabalhar com o construtivismo. (SIMONE, 12/03/2019).

Já Débora e Maria, não identificaram a corrente pedagógica que orienta suas práticas, mas tentaram explicar como trabalham a alfabetização. A primeira relata: "Assim, eu gosto sempre de pensar assim, que cada criança é um ser, todas vão aprender. Mas vão todas aprender na mesma hora, no mesmo tempo? Não. Cada criança tem o seu tempo, agora o importante é a gente nunca desistir" (DÉBORA, 12/03/2019). Já Maria infere que:

> Tipo assim, eu uso muito a criatividade. O meu método de alfabetização, a gente ganha um material todo bonitinho, um planejamento do ano todo da Secretaria de Educação, aí eu pego, passo para o meu caderno, certo [mostra o caderno com o planejamento]. Aí tem aquele professor que você vai decidir qual você vai ser, se aquele professor dedicado, entendeu? Que não aceita 10 crianças lendo e 10 não lendo, ou você vai ser aquele professor que tanto faz como tanto fez, eu estou aqui, vou ganhar meu dinheiro mesmo. Eu não sou esse tipo, e não quero jamais ser, entende? (MARIA, 20/03/2019).

Simone demonstra que conhece as correntes pedagógicas e tenta embasar-se no construtivismo, inclusive, mostra vários materiais concretos que comprara com recursos próprios na tentativa de desenvolver um ensino lúdico, atrativo e contextualizado, por exemplo, o castelo de ditados, cantinho da leitura, painel com os gêneros textuais, o caminhão de atividades, dentre outros. Ela compreende-se como mediadora da aprendizagem e percebe o aluno como epicentral no processo da alfabetização, respeitando tempos e ritmos variados; como pressupõe o construtivismo segundo Ferreiro (2001).

As salas de aula da Débora e Maria não apresentam muitos recursos que proporcionem um ambiente alfabetizador, existindo apenas um alfabeto ilustrado, alguns cartazes e um cantinho da leitura, que fazem inferência ao trabalho com o método sintético, partindo de unidades menores para unidades maiores e mais complexas.

> Claro que a metodologia não é mais a questão central ou a mais importante na área da alfabetização, mas quem se propõe a alfabetizar, baseado ou não no construtivismo, deve ter conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda (CARVALHO, 2015, p. 17).

Mesmo que as professoras não utilizem uma corrente pedagógica específica, como assevera Tancredi e Reali, (2011), é importante que elas estejam cientes da teoria que envolve a alfabetização e dominem a prática para que possam desenvolver um trabalho que permitam às crianças construírem o conhecimento. No entanto, Débora e Maria, ainda que se mostrem dispostas a ensinar e a fazer o aluno aprender, desenvolviam métodos tradicionais, caracterizados por utilizar materiais prontos, atividades com sílabas, palavras, frases e textos, sequencialmente, que não eram contextualizadas com a realidade dos alunos e não despertavam o interesse das crianças. Essas educadoras atribuíam o fracasso da leitura e da escrita ao desinteresse e preguiça dos alunos, bem como à falta de acompanhamento da família, no entanto, geralmente as atividades desenvolvidas em sala de aula centram-se mais no livro e na lousa, não despertando no aluno a curiosidade propulsora da descoberta de conhecimentos (PEREZ, 2012).

Ferreiro (2001, p. 30-31) ressalta a importância das práticas didáticas com as quais a criança é introduzida na língua escrita:

> Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que "o que existe para se conhecer" já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de "fora" do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos "porquês" e aos "para quês" que já nem sequer se atreve a formular em voz alta.

Importa destacar a necessidade pela formação continuada, assunto já discutido, por exemplo, por Fialho, Machado e Sales (2014) e Mororó (2017), para que as professoras possam qualificar suas práticas alfabetizadoras e embasá-las teoricamente, com vistas a não reproduzi-

rem a ideia, na criança, de que o conhecimento é algo alheio a ela, estático e inquestionável. Nesse sentido, destaca-se a importância de desenvolver formações contínuas, que possam discutir as correntes teóricas características de cada momento histórico, suas finalidades, as práticas características de cada uma delas e diversas maneiras de constituir uma práxis contextualizada e de qualidade.

Junges, Ketzer e Oliveira (2018) realizam um estudo que trata da formação continuada de professores, mostrando que esta pode possibilitar a ressignificação de saberes na perspectiva de promover práticas docentes transformadas. No entanto, ainda que de relevância incontestе, somente a formação continuada não é capaz, sozinha, de resolver todos os problemas imbricados na educação formal de qualidade, pois como destaca Smyth e Hamel (2016) a formação inicial de professores é preocupação mundial e carece de aprimoramento para que os professores estejam mais qualificados ao iniciar o docência. Esta não pode ser concebida de maneira mecânica, ao contrário, precisa ser pautada em uma práxis responsável, qualificada e que, segundo Dinarte e Corazza (2016), não perde de vista o espaço poético como tradução didática, pois as experiências estéticas e criativas precisam ser incentivadas.

Fomentar uma educação pautada nos princípios de justiça social, no combate ao fracasso escolar e na formação para o exercício da cidadania crítica é assunto discutido por inúmeros pesquisadores sob múltiplas perspectivas e em diversos contextos (ARAÚJO; ESTEVES, 2017; BANFIELD; HADUNTZ; MAISURIA, 2016; BOMFIM, 2015; PEREIRA; RIBEIRO, 2017). Estes possuem a congruência de perceber a educação como importante veículo para a transformação da sociedade e, nessa perspectiva, como elemento central para impulsionar equidade e igualdade. Todavia, sem a oferta de uma educação de qualidade para todos, independente da condição econômica e social, aprofunda-se o fosso da desigualdade no Brasil.

Constatou-se uma tendência de as professoras mais velhas, participantes desse estudo, reproduzirem muitas das práticas pedagógicas vivenciadas em seus processos educativos, logo, concorda-se com Mesquita e Cardoso (2019) e com Waschinewski e Rabelo (2019) que facultar momentos de reflexão coletivos acerca da práxis pode fomentar outros olhares e novas compreensões acerca da complexidade do processo alfabetizatório, bem como possibilitar descobertas sobre as várias técnicas para diversificar atividades com ênfase na leitura e na escrita, ressignificando o ensinar

e o aprender com o objetivo de minimizar o fracasso escolar e alcançar melhores índices educacionais a partir de uma práxis educativa consciente.

Considerações finais

O estudo partiu de uma inquietação acerca de quais eram as correntes pedagógicas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras da escola pública Júlia de Melo para orientar as suas práticas. Isso porque havia o pressuposto de que ao escutar as alfabetizadoras considerando seus processos formativos, as técnicas didáticas desenvolvidas e as correntes pedagógicas que as orientavam, seria possível perceber dificuldades e mecanismos de superação, subsidiando reflexão acerca das práticas docentes adotadas com o mote de qualificá-las.

Desenvolveu-se um estudo de caso com o objetivo de compreender que correntes pedagógicas orientavam as práticas educativas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras, que atuam em classes de 1°, 2° e 3° ano, da Escola Júlia de Melo. A partir da metodologia da história oral temática, foi possível conhecer como se deu o processo de alfabetização das professoras, o ingresso na docência, a aquisição da formação inicial e as práticas adotadas para mediar a alfabetização.

Observou-se que na década de 1980, período de escolarização de duas das professoras, o acesso à educação no município de Cascavel era restrito, pois não havia escolas públicas de fácil acesso ao ensino secundário. Muitas mulheres, que queriam uma profissão, iniciavam a atividade docente sem formação específica para o magistério e ensinavam às crianças adotando empiricamente as mesmas práticas que haviam vivenciado no seu período de escolarização. Em consequência, reproduziam atividades mnemônicas, descontextualizadas, pouco atrativas aos alunos, que utilizavam a lousa e o caderno como principal recurso didático para reprodução, por meio de cópia e de atividades dos livros didáticos.

Todas as três professoras eram leigas, até aparecer no município uma instituição privada, conveniada com a UVA, que oferecia o curso superior de Pedagogia em regime especial, com duração de dois anos e aulas durante as férias e aos finais de semana. Essa formação inicial, ainda que habilitasse para a docência, não foi suficiente para fornecer o amparo teórico necessário para apoiar uma práxis dinâmica e contextualizada. Maria não procurou formação continuada, Débora e Simone,

perceberam a necessidade de ampliar a formação e fizeram especialização, no entanto, no caso de Simone o curso de especialização em Psicopedagogia não refletiu em mudanças significativas nas suas práticas, já empreendidas há anos da mesma maneira.

As duas professoras mais velhas – Maria e Débora - não conseguiram identificar quais correntes teóricas orientavam suas práticas pedagógicas e permaneciam adotando métodos de ensino semelhantes aos vivenciados em seus tempos de alunas da educação básica, excluindo-se apenas o uso da palmatória e do chapéu de burro. Já Simone, a educadora mais jovem, especialista em Gestão Escolar, apontava o construtivismo como a corrente teórica que orientava suas práticas, e demonstrou tanto em seu discurso como na organização e no aparelhamento da sala de aula, com recursos didáticos, que tentava efetivar uma práxis dinâmica, atrativa, contextualizada, centrada nos alunos, imbuída do espírito criativo e investigador.

Não havia momentos profícuos para as professoras socializarem e discutirem sobre suas práticas, de modo que cada uma ministrava suas aulas como consideravam mais oportuno. Ainda que aparentemente preocupadas com o aprendizado dos alunos, as professoras não diversificavam a maneira de ensinar e não refletiam criticamente sobre as suas ações docentes com o mote de ressignificar a práxis pedagógica ou ampliar o arcabouço teórico, que poderia amparar cientificamente suas escolhas metodológicas.

Exceto Simone, que buscava apoio teórico no construtivismo, as outras professoras utilizavam a técnica sintética para a alfabetização, notadamente na perspectiva da corrente tradicional, sem articulação entre teoria e prática. E, mesmo que todas as educadoras concordassem que atualmente o acesso das crianças à escola era mais facilitado e que os recursos pedagógicos foram ampliados largamente, elas em nenhum momento mencionaram como essa modernização ressignifica as práticas pedagógicas e que tipo de aluno estavam querendo formar desde uma perspectiva de alfabetizar letrando.

Sabe-se, todavia, que não há receita pronta para alfabetizar, mas é consensual que esse processo considere o contexto dos alunos e fomente possibilidades criativas de descoberta que ultrapassam a simples codificação e decodificação. Torna-se necessário, com efeito, o investimento em formação contínua de professores que mobilizem reflexões sobre as práticas pedagógicas, possibilitando a experimentação de no-

vas maneiras de mediar o conhecimento, efetivando uma práxis reflexiva. Assim, talvez, as docentes possam encontrar coletivamente mecanismos para superar os problemas de alfabetização, inclusive, articulando família e escola a fim de minimizar a culpabilização do fracasso escolar aos próprios alunos e a suas famílias.

Importa destacar que essa pesquisa, por se tratar de um estudo de caso, possui a limitação de não poder ser generalizada, no entanto, é relevante porque seus resultados colaboram para tensionar políticas públicas municipais de formação docente, bem como valorizar a educação e os profissionais do magistério.

Referências

ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F. Currículo na educação infantil: O que pensam os professores? **Práxis educacional**, v. 15, p. 251-272, 2019. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/index Acesso em: 23 maio 2020.

ANANIAS, M.; SANTOS, L. R. "Quando o homem sabe ler, escrever e contar, pode, por sua própria individualidade, desenvolver - se e esclarecer-se": a escolarização de crianças pobres na província da Parahyba do Norte (1855-1866). **Educação & Formação**, v. 4, n. 10, p. 66-80, 2019. https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/453 Acesso em: 23 mai. 2020.

ARAÚJO, R. M. B.; ESTEVES, M. M. F. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, v. 2, n. 4, p. 18-35, 2017. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/121/104 Acesso em: 10 out. 2019.

BANFIELD, G.; HADUNTZ, H.; MAISURIA, A. The (im)possibility of the intellectual worker inside the neoliberal university. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 3-19, 2016. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/110/93 Acesso em: 10 out. 2019.

BOMFIM, J. A. O Ensino de Língua Portuguesa: das controvérsias teóricas à institucionalização do fracasso via avaliações estandardizadas. **Revista Educação e Emancipação**, v. 8, n. 2, p. 36-62, 2015. Disponível em http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/

reducacaoemancipacao/article/view/4213/3399 Acesso em: 23 mai. 2020.

BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B.; CORREA SÁ MENEZ, M. R.; WUNSCH, L. P. Aplicativos móveis para a alfabetização e letramento no contexto do Ensino Fundamental. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 01, p. 37-56, 2019. https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9812 Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 24 de mai. de 2020.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática.12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

CARVALHO, S. O. C.; FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J. G. **O Pedagogo na Assistência Social**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

DINARTE, L. D. R.; CORAZZA, S. M. Espaço poético como tradução didática: Bachelard e a imagem da casa. **Educação & Formação**, v. 1, n. 2, p. 135-148, 2016. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/105/87 Acesso em: 10 de out. 2019.

ESCOL.AS. **Júlia de Melo.** 2017. Disponível em: https://www.escol.as/62363-julia-de-melo Acesso em: 17 mai. 2020.

FARIAS, A. **História do Ceará**. 7 ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2018.

FERRAZ, C.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIALHO, L. M. F.; LIMA, A. M. S.; QUEIROZ, Z. F. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. **Educação Unisinos**, v. 23, p. 48-67, 2019. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.231.04 Acesso em: 23 maio 2020.

FIALHO, L. M. F.; LOPES, T. M. R.; BRANDENBURG, C. (Org.). **Educação,**

memórias e narrativas. Fortaleza: EdUECE, 2016.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A.; NASCIMENTO, L. B. S. Biografia da educadora Josete Sales: reflexos da formação de professoras no Ceará. **Roteiro**, v. 45, 2020. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23790 Acesso em: 23 mai. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais. **Revista Exitus**, v. 9, p. 202, 2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/viewFile/721/421 Acesso em: 23 maio 2020.

FIALHO, L. M. F; MACHADO, C. J. S; SALES, J. A. M. As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Educação em Foco**, v. 17, p. 203-224, 2014. Disponível em: http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/432/355 Acesso em: 23 mai. 2020.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/658 Acesso em: 23 maio 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1992.

GENÚ, M. S. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica**. Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 55-70, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856/758 Acesso em: 10 de out. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2006. **Proceedings online...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid

=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn Acesso em: 24 maio 2020.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades**. 2017. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/cascavel/panorama . Acesso em: 23 mai. 2020.

JOSEFI, A. H. B. Leitura e escrita: como a escola tem ensinado? **Rev. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 10. p. 181 – 201. 2011. Disponível em: http://www.acoalfaplp.net Acesso em: 10 dez. 2019.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858/760 Acesso em: 10 de out. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LICAR, A. C. N. C. A Questão de Livros da Escola-Modelo Benedito Leite: cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911). **Revista Educação e Emancipação**, v. 5, n. 1, p. 198. 2012. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5366 Acesso em: 10 de out. 2019.

LIMA, J. S.; SANTOS, G. L. dos. Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/275/203 Acesso em: 10 de out. 2019.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOPES, J. P. Análise semiótico-psicanalítica de uma representação visual da burrice no ensino-aprendizagem de matemática. **Ciênc. Educ**., v. 23, n. 1, p. 237-254, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0237.pdf Acesso em: 10 de out. 2019.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral:** como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDES, M. C. F. ; FIALHO, L. M. F. ; MACHADO, C. J. S. . Argentina Pereira Gomes: disseminação de -inovações- didáticas na educação primária na década de 1930. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, p. 527-550, 2019. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/24959/23519 Acesso em: 17 de mai. 2020.

MESQUITA, M. R.; CARDOSO, W. R. S. O pacto pela venda da escola pública no Pará. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 1, p. 317-334, 2019. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/10758/6242 Acesso em: 17 de mai. 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORORÓ, L. P. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122/105 Acesso em: 10 de out. 2019.

MORTATTI, M. R. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 8, n. 14, p. 74-98, 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/85962 Acesso em: 10 de out. 2019.

PEREIRA, A. C.; RIBEIRO, C. S. J. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os "problemas de aprendizagem" em discurso. **Educação & Formação**, v. 2, n. 5, p. 95-110, 2017. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/138/121 Acesso em: 10 de out. 2019.

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 11-25, 2012. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684 Acesso em: 11 abr. 2020.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. 7 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PLANCHARD, É. **A pedagogia contemporânea.** Coimbra: Coimbra Editora, 1975.

QEDU. **Cascavel**: Ideb 2017 por escolas. 2017. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/5306-cascavel/ideb/ideb-por-escolas . Acesso em: 17 maio 2020.

SANCHIS, I. P.; MAHFOUD, M. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 4, n. 1, p. 18-33, 2010. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/120/86. Acesso em: 23 maio 2020.

SANTO, E. R. E; OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. Sistema de escrita alfabética: problematizando um sistema conceitual. **Revista Educação e Emancipação**, v. 13, n. 1, jan./abr. p. 288-313, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n1p288-313 Acesso em: 17 maio 2020.

SMYTH, E.; HAMEL, T. The history of initial teacher education in Canada: Québec and Ontario. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 88-109, 2016. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/93/92 Acesso em: 10 de out. 2019.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. Alfabetização. In: SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 50-51.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: Sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista Exitus**, v.1, n. 1, 2011. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/203 Acesso em: 10 de out. 2019.

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L. M. F.; LOPES, T. M. R. Educação e liberdade em Rousseau. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 210-223, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/

view/278/206 Acesso em: 10 de out. 2019.

VASCONCELOS, L. M.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Facetas da (im) potência viril na Revista Careta: educação e masculinidades no Estado Novo (1937-1945). **Acta Scientiarum Education**, v. 40, p. 1-12, 2018. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/41145 Acesso em: 8 ago. 2019.

WASCHINEWSKI, S. C.; RABELO, G. Aprovar para modernizar: primeiro plano estadual de educação de Santa Catarina (1969/1980) e o sistema de avanço progressivo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 30, p. 139-154, 2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9384 Acesso em: 10 de out. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: Maio/2020
Aceito em: Julho/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p182-208

Controvérsias do programa novo mais educação: contexto de formulação e interpretações na escola

Zenildo Jose Barbosa[1]
Cibele Maria Lima Rodrigues[2]

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o Programa Novo Mais Educação enquanto política curricular e a tradução dos sujeitos em uma escola municipal em Paulista/PE. A metodologia se inspirou no ciclo de políticas e incluiu uma breve análise do contexto de formulação, das diretrizes presentes no texto oficial e das interpretações de sujeitos que desempenharam o trabalho docente na escola. Essa proposta se insere no contexto do governo ilegítimo de Temer e das suas contradições. Embora tenha sido criado a partir de um contexto que postulava a "educação integral e em tempo integral" do Programa Mais Educação, o "novo" programa ampliava apenas o tempo e possuía uma proposta curricular que se centrava nas avaliações padronizadas (apenas em Português e Matemática), inclusive com a prática de monitoramento de resultados. Assim, reflete o discurso da cultura da performatividade, como nomeia Stephen Ball, que está presente nas interpretações dos sujeitos que, na prática, desempenharam a função de "docentes" (em um sentido estrito visto que o vínculo profissional era precarizado).

Palavras-chave: Programa Novo Mais Educação. Currículo. Política curricular. Performance.

1 Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), linha de pesquisa Políticas Educacionais e Gestão da Educação, especificamente acerca da prática curricular do Programa Novo Mais Educação (PNME) e a formação integral. Professor efetivo da Educação Básica da Prefeitura Municipal de São Lourenço da Mata. Professor efetivo da Educação Básica da Prefeitura Municipal do Paulista/PE e Professor da UNINABUCO. ORCID: https://orcid.org/000-0001-5788-540X. E-mail: zenildojosebarbosa@gmail.com.

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (Ufrpe/Fundaj) e do Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia (ProfSocio). Diretoria de Pesquisas Sociais CECIM - Coord. do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj. ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4310-4216. Email: cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Controversies of the new program more education: context of formulation and interpretations in school

ABSTRACT

This article aims to present the results of a research on the New More Education Program, as a curriculum policy, and the translation of subjects in a municipal school in Paulista / PE. The methodology was inspired by the policy cycle and included a brief analysis of the context of formulation, of the guidelines present in the official text and of the interpretations of subjects who performed the teaching work at school. This proposal is part of the context of Temer's illegitimate administration and its contradictions. Although it was created from a context that postulated the "full-time and integral education" of the More Education Program, the "new" program only extended time and had a curricular proposal that focused on standardized assessments (only in Portuguese and Mathematics), including the practice of monitoring results. Thus, it reflects the discourse of the culture of performativity, as Stephen Ball names it, which is present in the interpretations of the subjects who, in practice, played the role of "teachers" (in a strict sense since the professional bond was precarious).

Keywords: New More Education Program. Curriculum. Curriculum policy. Performance.

Controversias del programa novo mais educación: contexto de formulación e interpretaciones en la escuela

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación sobre el Programa *Novo Mais Educação* en cuanto política curricular y la traducción de los sujetos en una escuela municipal en Paulista/PE. La metodología se basó en el ciclo de políticas e incluyó un breve análisis del contexto de formulación, de las directrices presentes en el texto oficial y de las interpretaciones de sujetos que desempeñaron el trabajo docente en la escuela. Dicha propuesta se inserta en el contexto del gobierno ilegítimo de Temer y de sus contradicciones. Aunque haya sido creado a partir de un contexto que postulaba la "educación integral y en tiempo integral" del Programa *Mais Educação*, el "nuevo" programa ampliaba solamente el tiempo y

poseía una propuesta curricular que se centraba en las evaluaciones estandarizadas (solamente en Portugués y Matemáticas), incluso con la práctica de monitoreo de resultados. Así, refleja el discurso de la cultura de la perfomatividad, como lo nombra Stephen Ball, que está presente en las interpretaciones de los sujetos que, en la práctica, desempeñaron la función de "docentes" (en un sentido estricto visto que la vinculación profesional era precario).

Palabras clave: Programa Novo Mais Educação. Curriculo. Política curricular. Performance.

Introdução

Em 2016, o governo (golpista) de Michel Temer, sob a gestão do seu Ministro da Educação, Mendonça Filho, pôs em funcionamento o Programa Novo Mais Educação (PNME) com o objetivo exclusivo de elevar o desempenho das escolas públicas, em Língua Portuguesa e Matemática, nas avaliações estandardizadas. Vale ressaltar que esse programa já estava sendo formulado na gestão anterior, de Aloízio Mercadante, por motivos que serão analisados ao longo deste artigo. Embora esse programa tenha sido extinto no governo atual (do presidente Bolsonaro), a pesquisa realizada tem como pretensão contribuir para o registro histórico desse período de mudanças na política educacional em relação aos tempos dos governos petistas. E ainda, como reflexão no contexto da formulação das políticas e das marcas sedimentadas da cultura de performatividade.

A pesquisa buscou compreender rupturas e continuidades em relação ao programa anterior Mais Educação, considerando a necessidade de uma análise crítica daquele programa que se apresentava como "novo". Essa mudança é compreendida no bojo de outras políticas que estavam em curso naquele contexto político.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo analisar os fundamentos do programa, bem como sua interpretação em uma escola municipal da cidade do Paulista/PE (município da Região Metropolitana de Recife). Para tanto, utilizamos a noção de ciclo de políticas que busca romper com a dicotomia entre micro e macro na análise das políticas (BALL, 2006; MAINARDES, 2006). Após a definição das questões teórico-metodológicas, segue-se o delineamento, em linhas gerais, do contexto de criação do referido programa. Posteriormente, a análise se

detém sobre os documentos do programa. E, por fim, são feitos alguns apontamentos sobre as interpretações de sujeitos que desempenharam a função de "docentes" no programa. Essa denominação de docentes é arbitrária e leva em consideração o fato desses sujeitos terem desenvolvido atividades de ensino, embora seu vínculo empregatício tivesse outras denominações.

Aspectos teórico-metodológicos

A ideia de ciclo advém dos estudos das políticas (BAPTISTA; REZENDE, 2015) no campo pós-funcionalista e ganhou força nos Estados Unidos, sobretudo na década de 1940, no período "pós-guerra". Esses estudos tinham a preocupação de subsidiar as administrações públicas na tomada de decisões. Assim, foram sendo desenvolvidos "modelos" de análise dos processos de formulação das políticas e avaliações de sua "efetividade" na prática. A análise apresentada inicialmente no texto de Jefferson Mainardes (2006) e compilada nas publicações seguintes (BALL; MAINARDES, 2011; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), demarca uma contribuição para a análise das políticas educacionais, considerando as contribuições da análise de discurso de Foucault e Fairclough.

Nesse sentido, o conceito de discurso desenvolvido na obra de Foucault (2014) e sua preocupação em descobrir "como as relações de sujeição efetivas fabricam sujeitos" e ressaltam as relações de dominação, seus instrumentos e efeitos de sujeição (FOUCAULT, 2005, p. 51). Compreender que, mesmo na multiplicidade de sujeitos, existe um "aparelho global", "estruturas de poder como estratégias globais que perpassam e utilizam táticas locais de dominação" (idem, p. 52).

A junção dessas duas perspectivas e de outras leituras marcam a obra de Stephen Ball que oferece a noção de contexto como forma de nomear a análise da multiplicidade de forças e suas disputas na construção das políticas e na sua implementação, fugindo, assim, dos modelos positivistas que estavam centrados apenas na "eficiência" ou "eficácia" da implementação.

Seguindo a proposta descrita por Mainardes (2006) iniciamos este artigo com uma breve análise do contexto da influência, considerando as disputas políticas e as concepções que influenciam a definição

das finalidades sociais da educação no governo ilegítimo de Michel Temer.

Para nos atermos diretamente ao que foi enunciado no Programa, passamos à análise do contexto da produção de textos. Nesse caso, vamos restringir "textos" aos documentos do Ministério da Educação que são "textos oficiais", ou como defende Foucault na arqueologia, verdadeiros "monumentos" que expressam, em certo sentido, a vontade de verdade que se deseja impor e submeter os sujeitos. A compreensão de tais textos inclui perceber as nuances das diretrizes globais que perpassam suas "prescrições". E ainda compreender que emergem a partir das condições e regras estabelecidas no contexto anterior como tentativa do "poder central" direcionar as ações dos sujeitos em suas práticas pedagógicas.

Como etapa seguinte da pesquisa (e do presente artigo), procedeu-se a análise dos textos oficiais do Programa Novo Mais Educação que estavam disponíveis para o público em geral, quais sejam, Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017) e a Resolução (de 05 de outubro de 2016), ambos divulgados na página virtual do Ministério da Educação (MEC).

Esses dois momentos foram cruciais para a análise posterior das falas das pessoas entrevistadas. Não foi possível observar as práticas na escola escolhida porque, no momento de ida ao campo, as atividades do programa foram suspensas por falta de repasse dos recursos.

Foram entrevistados o gestor, o articulador do programa e as mediadoras de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo foi compreender como os sujeitos envolvidos com o programa o interpretavam. A entrevista com o gestor/articulador foi realizada ainda em 2017, em meses diferentes. A mesma pessoa foi entrevistada enquanto gestor em maio, e enquanto articulador em agosto daquele ano. As entrevistas foram realizadas em 2018 com as mediadoras das atividades de Língua Portuguesa e Matemática referentes à atuação delas em 2017, pois naquele ano o programa estava suspenso na escola (conforme descrito no quadro que se segue). Os autores seguiram as orientações de Bogdan e Biklen (1994) em relação às questões éticas de garantia de anonimato e de sigilo das informações dos entrevistados.

Quadro 1: Relação dos (as) entrevistados (as), função, formação, experiência profissional, quantitativo de escolas e turmas que atuou no PNME em 2017

Função	Formação	Experiência profissional	Quant. de turmas que atuou em 2017	Quant. de escolas que atuou em 2017
Gestor e Articulador	Pedagogo	Professor do Paulista há 11 anos.	-	01 escola
Mediadora de Língua Portuguesa	Licenciatura em Letras com habilitação em inglês	Sac (atendimento ao cliente em alto atrito) durante 4 anos; Vendas em ramo alimentício durante 3 anos.	04 turmas	01 escola
Mediadora de Matemática	Licenciatura em Ciências com habilitação em biologia	Call center; armazém de construção e lanchonete	08 turmas	02 escolas

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas entrevistas, identificamos cada sujeito de acordo com sua função e na sequência que cada um foi entrevistado: gestor (entrevista 1. G), articulador (entrevista 2. Art), mediadora de língua portuguesa (entrevista 3. MLP) e mediadora de matemática (entrevista 4. MM).

O articulador do programa exercia a função parecida com a do coordenador pedagógico, organizando a formação das turmas, realizando as reuniões de planejamento com mediadores e facilitadores e acompanhando o desenvolvimento das atividades. Depois se tornou gestor da escola e as mediadoras exerciam a função de professoras (nas atividades de Português e Matemática) no contraturno dos estudantes. Esses vínculos eram temporários e precarizados. A ideia era ampliar a jornada escolar com mais atividades de ensino, seguindo o mesmo "modelo", em certo sentido, do Programa Mais Educação.

O contexto do Programa Mais Educação (PME)

Essa ideia de ampliação da jornada escolar que esteve presente no Programa Mais Educação e no Ensino Médio Inovador não teve força para se tornar uma política universal, sobretudo para o Ensino Funda-

mental, conquanto no Ensino Médio esteja se mantendo. Essa forma de jornada escolar em tempo integral é uma realidade em diversos países, a exemplo da França. No Brasil, esse debate, segundo Cavaliere (2009; 2010), aparece claramente na obra de Anísio Teixeira enquanto Secretário de Educação da Bahia, nos idos de 1950, ao criar a Escola Parque. Essa proposta se encarna também na Escola Parque de Brasília e no Rio de Janeiro, com a participação de intelectuais como Darcy Ribeiro. Depois de um aparente hiato dessa discussão, emerge novamente na gestão de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro. Tendo Darcy Ribeiro como secretário, Brizola criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). A partir deles, surgem os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), construídos na década de 1990. No entanto, poucas unidades foram construídas e um pequeno número conseguiu sobreviver após a gestão Collor (1990-1992). Na gestão de Itamar Franco foram denominados de CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança), mas sem mudanças substanciais; estavam dentro de um discurso também de assistência aos mais pobres.

Essas propostas possuíam uma concepção de educação que foi se modificando com o tempo. De uma forma geral, tinham como discurso a formulação de uma educação integral que incluía: alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania. Cidadania que foi mais retórica do que prática, porque fazia parte da ideia original que se baseava na pedagogia de John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano (TEIXEIRA, 1959), que tratava de uma formação moral para a cidadania semelhante ao que propõe Platão na República (1999) para formação do rei-filósofo, atualizada para uma perspectiva da democracia liberal. Também se pode afirmar que Anísio Teixeira fez sua interpretação de Dewey a partir da sua idiossincrasia, como afirma Nunes (2010, p.54):

> Dewey forneceu a Anísio instrumentos para pensar criticamente, pela ótica liberal, a sociedade capitalista, a Escola Tradicional e a Escola Nova. Dele Anísio herdou também o respeito ao pluralismo e a um pragmatismo, que temperou com sua formação jesuítica e sua experiência na política regional.

Nas versões de Collor e Itamar (como presidentes), as propostas privilegiaram a estrutura dos prédios com uma arquitetura que possibi-

litasse a permanência na escola, mas não se tinha clareza da proposta curricular a ser desenvolvida, sobretudo nos casos dos CAICs e CIACs.

Esse debate vai ressurgir nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), especificamente no contexto do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), orquestrado pelo ministro Fernando Haddad. O seu lançamento, embora tenha sido criticado por alguns autores (SAVIANI, 2009) por não propor um sistema de educação articulado, entrou para a história por ser a primeira vez que um governo propôs ações que abrangiam da educação infantil à pós-graduação. Ele se deu em um contexto político; em linhas gerais, está relacionado com o que se convencionou chamar de desenvolvimento social (neodesenvolvimento), uma proposta que se assemelha ao modelo social-democrata (AZEVEDO, 2008) em configuração com o discurso neoliberal dominante. Uma gestão que prioriza os direitos sociais, o desenvolvimento social e uma política econômica neoliberal.

No campo educacional, a cultura da performatividade e a chamada nova gestão pública já estavam instaladas desde os anos 1990 e parte dessa lógica permaneceu como continuidade (OLIVEIRA et al, 2017). Essa cultura teve repercussão na política curricular na instalação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, a partir da exigência de organismos multilaterais, pregava a aferição da "qualidade" na educação por meio de avaliações (BONAMINO; FRANCO, 1999). Esse Sistema foi aperfeiçoado no governo Lula, gerando o famoso Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também criado no âmbito do supracitado PDE. O índice tem como principais indicadores os resultados de provas nacionais (padronizadas) em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas, além de acompanhamento de fluxo.

Esse preâmbulo é importante porque vai ter consequências diretas na concepção do Novo Mais Educação. Não será possível aprofundar a discussão em torno dessa lógica, mas nos posicionamos no esteio das críticas a esse processo de controle que contribui para o empobrecimento curricular e não considera a formação humana em sua integralidade, como afirma Vitor Paro (1988), e ainda se contrapõe ao processo de humanização, contribuindo para a reprodução da educação bancária no sentido usado por Paulo Freire (1996).

Nesse ínterim, concordamos com Michael Apple (2006, p.242) quando define esse pensamento neoliberal como proveniente de "um grupo de modernizadores econômicos que querem centrar a política edu-

cacional na economia, em objetivos de desempenho com base em uma conexão mais íntima entre a escola e o trabalho remunerado", ou seja, esse grupo vê a escola como local que precisa dar retorno financeiro rápido ao investidor e para isso desenvolve currículos centrados na aprendizagem de habilidades que serão necessárias no mundo capitalista.

Concordamos com Ball (2001) sobre a relação às influências globais dessas políticas e as suas interpretações locais que podem aprofundar essa governamentabilidade como políticas de controle de produção de subjetividades a partir da competição estabelecida e das diversas formas de poder disciplinar. Não deixando de citar que essas formas de opressão também geram resistências e alternativas, construídas por educadores/as em suas organizações sindicais, movimentos sociais e associações profissionais/acadêmicas.

O governo Lula não modifica totalmente essas concepções em relação às avaliações, mas promove uma verdadeira mudança em relação à política educacional, sobretudo porque estabelece um diálogo com movimentos sociais e tenta incorporar suas demandas históricas na agenda política. Por outro lado, dialoga com os "capitalistas" para convencê-los de que era possível ganhar com a ampliação do investimento em medidas para reduzir as desigualdades.

No âmbito das ações do governo Lula e do ministro Fernando Haddad, cabe-nos uma breve reflexão sobre o Programa Mais Educação (que surgiu dentro do PDE) como parte fundamental do contexto de influência para nosso objeto de estudo. Como analisou Ana Emília Castro (2016), o Mais Educação tem suas origens nos programas Escola Aberta e Escola que Protege com um discurso inicial de combate à violência nas escolas pela ocupação do tempo "ocioso". Entretanto, a equipe que gerenciou o Programa buscou ressignificar essa proposição inicial para uma retomada do discurso de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro com a ampliação da jornada escolar e abriu a discussão sobre o currículo da formação integral (MOLL, 2012).

O referido programa estava inserido em uma ação mais ampla que se chamava Compromisso Todos pela Educação. Nesse documento estava previsto que municípios e estados elaborassem um Plano de Ações Articuladas (PAR), ou seja, uma espécie de planejamento estatal para a educação com ênfase inicial para os que tivessem piores resultados nas avaliações padronizadas, especificamente no IDEB, que foram também instituídas no citado documento. Essa era a previsão inicial ao

instituir as avaliações, mas, em pouco tempo, essa lógica foi substituída pela competição e performatividade (BALL, 2006).

Mesmo em meio a essa pressão das avaliações, o Programa Mais Educação (PME) tentou instituir novos olhares sobre o currículo com uma indicação de formação integral para os(as) estudantes. Porém, estabeleceu-se uma ambiguidade entre esse discurso e as avaliações. Por outro lado, o programa, mesmo tendo sido ampliado em número de escolas, ainda era pontual, embora em seus objetivos colocasse como finalidade induzir uma política de educação em tempo integral. Ainda não era o Programa ideal, mas foi responsável pela maior abrangência de uma ampliação da jornada escolar e pela circulação desse discurso entre os diversos governos municipais e estaduais. Iniciou em 2008 com 1.380 escolas e em sua última edição, em 2014, havia 57.452 escolas (MOLL, 2012). Apesar de ter sido o maior programa criado com esse intuito, possuía diversas contradições e não conseguiu se consolidar enquanto uma política nem atingiu um amplo consenso da sua necessidade.

O Programa oferecia uma gama de atividades às escolas públicas no campo pedagógico, por exemplo: Português e Matemática e em outros campos práticas educativas como artes, esportes, comunicação e etc. O governo federal, por meio dele, oferecia equipamentos (os mais diversos) para essas práticas, mas também recursos para pequenas reformas e para ressarcimento de monitores. Esse modelo era baseado no trabalho de "monitores voluntários" que exerciam prática docente advinda de outras experiências similares, sobretudo do Programa Escola Aberta. Por essa razão, sofreu muitas críticas por se tratar de uma precarização do trabalho docente. Além disso, o programa era focalizado e atendia a um número limitado de alunos por escola.

Em seu desenho inicial, o mesmo foi pensando como atividades no contraturno, na lógica do aluno em tempo integral, conforme aponta Cavaliere (2009). No entanto, a equipe que assumiu a gestão do Programa buscou direcionar sua prática e sua atuação para a discussão curricular da formação "integral" e de um "currículo integrado". Para tanto, produziu diversos documentos que tinham por objetivo orientar as escolas no sentido de difundir esse discurso. A criação de comitês nos estados também era uma forma de gestão e de difusão e ampliação desses "parâmetros".

O ideal perseguido era de uma integração entre o Programa e o projeto pedagógico da escola, no entanto, pesquisas mostraram a di-

ficuldade dessa articulação devido ao caráter ainda focalizado do programa que não era, necessariamente, para todos os alunos da escola (CASTRO *et al.*, 2017). Toda a produção de textos do Programa apontava para os múltiplos direitos de aprendizagens e a formação integral dos estudantes, como afirma Moll (2012, p.133):

> Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para a educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada rígida dos tempos na vida da escola […]

A intencionalidade do programa incluía formar os estudantes para além da aprendizagem dos conteúdos do ensino regular. Essa concepção estava expressa no Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, na intenção de se "formular política nacional de educação básica em tempo integral", convergindo "políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral". Também há que se considerar que sempre existem interpretações e traduções nos contextos escolares (BALL *et al.*, 2012, p. 20).

Em seu tempo de existência, a equipe inicial do Programa conseguiu ampliar essa discussão e inserir no Plano Nacional de Educação como meta de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental. No entanto, a meta é atingir a metade dos alunos. Isso significa em termos discursivos que, mesmo tendo ampliado a adesão ao ideal da escola de tempo integral, não obteve êxito em convencer da importância da sua universalização. Também na meta 6 do Plano se apontam os desafios relativos à infraestrutura das escolas para o funcionamento da jornada ampliada.

A relevância do Programa Mais Educação foi levantar todas essas controvérsias que fizeram com que se (re)colocasse no horizonte simbólico da agenda política a ideia de ampliação do tempo. Também se pode avaliar o quanto as escolas receberam de recursos para compra de equipamentos, instrumentos musicais que, em muitos casos, ampliaram

também as práticas curriculares e os horizontes simbólicos de docentes e alunos.

E o Programa Novo Mais Educação (PMNE)?

Embora muitas críticas existissem em relação ao Programa Mais Educação (PME), uma versão bastante "piorada" foi a criação do chamado Novo Mais Educação (PNME). E agora nem isso temos para analisar. Ele emerge a partir dos postulados que orientaram o governo (ilegítimo) do Presidente Michel Temer. O golpe no Brasil fez parte de um cenário mais amplo de hegemonia de uma Nova Direita, um novo conservadorismo. Como mostra Márcio Pochmann (2017, p.325), as medidas tomadas pelo governo Temer demonstraram o distanciamento do projeto de sociedade includente com viés "conservador, classista e autoritário", voltando aos princípios neoliberais nos mesmos moldes dos anos 1990 (GENTILI, 1996). As elites que resolveram não apostarem mais no modelo neodesenvolvimentista pressionaram pelo retrocesso.

Essa concepção pode ser conferida no documento lançado pelo partido político do Presidente da República, na época o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), ainda em outubro de 2015, intitulado A Travessia Social: uma ponte para o futuro. Nesse documento está o cerne de uma análise conservadora e neoliberal que usa como álibi uma suposta "má gestão dos recursos públicos" sob o comando do PT (Partido dos Trabalhadores). Defende os pressupostos neoliberais de reduzir os gastos públicos e assumir medidas austeras em favor do crescimento econômico - o mesmo discurso adotado por Fernando Henrique Cardoso para justificar o ajuste neoliberal. Esse falso liberalismo que coloca os interesses econômicos como superiores aos direitos sociais, mas que não impede que empresários recorram ao Estado para pagar suas dívidas.

O "crescimento econômico" se torna a matriz discursiva que esconde o interesse no aumento das taxas de acumulação (A Travessia para o Futuro: uma ponte para o futuro, p. 10). Não há proposta de taxação das grandes riquezas para suprir o déficit estatal. Especificamente nos textos que tratam da educação, é notada a ausência do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, como documento orientador para se pensar na construção das políticas educacionais do Governo Federal

atual. O documento aponta alguns avanços históricos da educação, mas centra sua crítica na educação a partir dos resultados das avaliações em larga escala. Como afirma o documento:

> Infelizmente, estas avaliações revelam que, apesar dos grandes progressos na matrícula, os resultados de nossa educação ainda são muito insatisfatórios em todo o ciclo básico. Estamos sempre nos últimos lugares quando comparados aos melhores países do mundo, mesmo alguns com renda inferior à nossa. Os testes mostram que nossa maior deficiência está no ensino inicial: mais da metade dos alunos da quarta série não estão funcionalmente alfabetizados. Por isso, **a principal prioridade da educação brasileira deve ser a melhoria do ensino nas séries iniciais.** É aqui que se define o lugar que a criança vai ocupar na sociedade quando tornar-se adulta. As maiores deficiências das etapas posteriores da educação têm aqui a sua origem. (PMDB, 2015, p.15, grifo nosso)

Assim, sob a égide do discurso das avaliações padronizadas, volta o discurso da prioridade nas séries iniciais que caracterizou o governo de Fernando Henrique Cardoso, destituindo a visão sistêmica. E continua o discurso de medição da qualidade da educação pública a partir dos resultados das avaliações em larga escala (iniciado no governo de FHC e que se ampliou nos governos de Lula e Dilma). Toda essa matriz discursiva conservadora e neoliberal pode ser verificada na Emenda Constitucional nº 95 que congelou os recursos públicos, na Reforma Trabalhista, bem como na Reforma do Ensino Médio, todos levados a cabo no governo Temer. E, em nosso caso, esse discurso está presente nos documentos do Programa Novo Mais Educação.

Ao analisar a Portaria que o instituiu (nº 1.144 de 10 de outubro de 2016) se pode observar a ênfase no reforço escolar das disciplinas de Português e Matemática, retirando outras aprendizagens que a escola ofertava no antigo Mais Educação. Aumentou o tempo de duração das atividades de Português e Matemática de 10 horas mensais, que eram do Acompanhamento Pedagógico, para 20 horas de "reforço". O Acompanhamento Pedagógico no programa anterior poderia incluir Ciências, Estudos Sociais e Línguas.

Existe um elemento de continuidade que é justamente o que tinha de pior - a relação com o trabalho voluntário (precarizado) que já tinha sido instituído pelo Programa anterior. Também se mantém a

figura de um professor coordenador na escola, sendo agora chamado de articulador (antes professor comunitário).

No *Novo Mais Educação* existiam dois tipos de funcionamento que a escola podia escolher entre 5 ou 15 horas semanais, no turno ou no contraturno escolar. Somente tinham outras atividades diversificadas as escolas que optavam por 15 horas. Nesse caso, as atividades eram semelhantes ao antigo programa, mas restrito aos campos das artes, da cultura, do esporte e do lazer. Houve uma diminuição porque a proposta anterior era de 35 horas semanais e as opções abrangiam: Acompanhamento Pedagógico; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação em Direitos Humanos; Esporte e Lazer; Iniciação Científica; Memórias e Histórias das comunidades tradicionais; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Promoção da Saúde.

Mantém-se a ideia do diálogo com o currículo do ensino regular, mas apenas para preparar os estudantes com baixo desempenho nessas disciplinas para uma melhor participação nas avaliações externas como a Prova Brasil e, consequentemente, melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) conforme consta no *Caderno de Orientações Pedagógicas:*

> O Programa Novo Mais Educação (...) é uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2017 p.4).

A concepção estava centrada apenas nesse aspecto da aprendizagem, sem considerar uma formação integral. Tal mudança não teve como parâmetro nenhuma avaliação ou consulta aos profissionais que estavam atuando nas escolas. Esse processo tem semelhanças com o que afirma Ball et al. (2012, p. 23) sobre o fato de que a elaboração das políticas se dá sem consultas aos profissionais da educação que as desempenham.

A finalidade está exposta no documento *Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas* (BRASIL, 2017): I. alfabe-

tização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II. redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III. melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e, IV. ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2017, p. 05).

A melhoria da aprendizagem também aparecia como central no Programa anterior, bem como a diminuição da reprovação, distorção, abandono. No entanto, o caminho para se atingir essa "melhoria" estava baseado em princípios bem distintos, como se poderia notar nos diversos documentos e no próprio Decreto que instituiu o anterior (Programa Mais Educação), em 2010. O documento do programa anterior apontava para: articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas (BRASIL, 2010). Enquanto no Novo, o foco estava na melhoria dos resultados nas avaliações externas.

Nessa perspectiva, os alunos do Novo Programa foram submetidos a uma "prova" inicial para "mapear o nível do seu conhecimento (naturalmente, em Português e Matemática) e foram novamente submetidos a novo exame para avaliar a eficiência e eficácia do programa. Ball *et al* (2012, p. 24) ressaltam que "essa versão da eficácia funciona dentro de uma infraestrutura disciplinar de metas, de referências, de tabelas de classificação, e médias e de inspeções que trabalham para oprimir ou deslocar valores e princípios e para subverter as relações". Essa lógica é expressa no texto normativo do Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017, p.33):

> A Portaria do MEC nº1.144/2016 estabeleceu que uma das diretrizes do programa Novo Mais Educação é "monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do programa". Na mesma direção, a Resolução CD/FNDE nº5/2016 estabeleceu que o MEC,

> por meio da Secretaria de Educação Básica-SEB, pactuará metas de aprendizagens a serem alcançadas pelas escolas e pelas secretarias estaduais, municipais e distrital da educação, para balizar a avaliação dos resultados do Programa e possivelmente condicionar a participação no Programa em exercícios seguintes.

Ou seja, a cultura da performatividade espraiada na escola, e com punições, pois, se não atendessem as metas gerenciais que estavam preconizadas no texto normativo do MEC, as secretarias de educação ou escolas poderiam ser eliminadas da lista, como um programa *Big Brother*. Não havia uma preocupação em buscar apoio para melhoria de quem não atingiu os resultados. Esse discurso aparece na posse de Mercadante como ministro quando cita a necessidade do Programa Mais Educação fornecer resultados de aprendizagem (MERCADANTE, 2011). Naquela gestão, o Programa sofreu um claro desgaste. Estava à frente da Secretaria de Educação Básica, desde o início da segunda gestão de Dilma, Manuel Palácios, conhecido por ser coordenador de um dos centros que mais difundiu e lucrou com as avaliações padronizadas, qual seja, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). Curiosamente o mesmo centro (CAED) assumiu o processo de avaliação e monitoramento dos resultados do programa com vistas a cultura da *performatividade,* mesmo na gestão de Temer (com o ministro Mendonça Filho). Aquele "Novo Mais Educação" fazia uma clara alusão às avaliações, o que já é empobrecimento curricular. Pior situação está no governo atual, onde não existe mais nenhuma iniciativa de ampliação da jornada no Ensino Fundamental.

A interpretação do Programa Novo Mais Educação na escola

Existia uma multiplicidade de discursos colocados pelo Programa Mais Educação e pelo Novo Mais Educação no chão das escolas. Nesse ínterim, nosso objetivo foi buscar as interpretações por meio de entrevistas em uma escola, considerando que o texto da política que os discursos são interpretados, e reinterpretados, de acordo com as práticas sociais, subjetivações, contextos e posições de cada um (FAIRCLOUGH, 2008).

Dentro do nosso cronograma, o período de ida a campo para realizar as entrevistas terminou por coincidir com a suspensão do Programa, mesmo ainda no governo Temer. Restando apenas em escolas que tinham um saldo restante do ano anterior. Assim, na escola que havia sido escolhida, não havia atividades a serem observadas, mas foi possível localizar os sujeitos que participaram do programa desempenhando as funções de mediadores de Língua Portuguesa e Matemática, atuando como docentes, e o "articulador" que desempenhava a função de coordenador pedagógico do programa, além do gestor escolar. Coincidentemente, um único respondeu duas entrevistas, como coordenador e como gestor. Nesse cenário, buscamos compreender como era organizado o planejamento das atividades, em quais espaços era desenvolvido o trabalho pedagógico, incluindo a avaliação.

Segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas, o Ministério da Educação disponibilizou material para formação dos articuladores e mediadores de aprendizagem, conforme consta no texto normativo (BRASIL, 2017, p.19), contendo roteiros de aprendizagem e prevendo a avaliação de diagnóstico de Língua Portuguesa e Matemática:

> O MEC disponibilizará material para a formação de articuladores e mediadores da aprendizagem que tem como principal objetivo apoiá-los na organização da aprendizagem e nas intervenções com estudantes do 4º ao 9º ano. Esse material é constituído de roteiros de aprendizagem e prevê a superação de obstáculos apontados pela avaliação diagnóstica de Língua portuguesa e Matemática.

Diante do exposto, iniciamos nossa entrevista com o gestor procurando compreender a execução das atividades de português e matemática na escola: "sendo trabalhada de forma que é pra ser". A resposta demonstra o assujeitamento à forma estabelecida no programa sem questionamentos, como aponta Foucault (2005).

Segundo as orientações do Programa, os mediadores deveriam planejar suas atividades em parceria com o "articulador do programa" que, supostamente, propiciaria uma organização sistemática do trabalho desenvolvido. Nesse item, o articulador nos informou que para planejar as atividades era utilizado o currículo oficial da rede municipal de ensino: "utilizamos a proposta curricular do município do Paulista" (Entrevista 2. Art.). Constatamos nessa fala que, parcialmente, as orien-

tações curriculares oficiais do programa não eram levadas em consideração no ato do planejamento das atividades. Aqui se mostra a multiplicidade de forças que atuam sobre as subjetividades e constatamos que, nesse caso, a interpretação está no assujeitamento ao poder local que está mais próximo e é o vínculo profissional. No entanto, quando o Programa propõe "reforço escolar" abre a possibilidade dessa interpretação. No primeiro momento não parece que os sujeitos estavam somente preocupados com os resultados da Prova Brasil, como enfatizavam os documentos do Programa.

Por outro lado, não se tratava de um planejamento articulado entre os dois mediadores, visto que o articulador deixou claro que as reuniões para planejar com todos os mediadores eram difíceis de acontecer: "foi um pouco complicado porque os mediadores possuíam outros vínculos[...] então acabava atendendo cada um individualmente [...] organizando as necessidades de cada um" (Entrevista 2. Art.). Essa constatação é corroborada pelas mediadoras: "nunca ocorreu nenhuma reunião sobre planejamento pedagógico ou qualquer outro assunto relacionado ao programa" (Entrevista 3. MLP). "Quando havia [...] na própria escola" (Entrevista 4. MM).

O discurso da Mediadora de Língua Portuguesa (MLP) é enfático na negação, "nunca ocorreu nenhuma reunião sobre planejamento". Já a fala da Mediadora de Matemática (MM) é mais comedida: "não lembro que teve reunião pedagógica". Não havia encontros coletivos para planejar as atividades que seriam desenvolvidas no âmbito do Programa na escola. Não fica claro se acontecia um momento individual para planejamento.

Na fala da mediadora de Língua Portuguesa, há uma brecha para considerar as "necessidades" dos alunos, consentindo com o significado expresso no Programa. Isso significa seguir a diretriz do Programa que se refere ao "reforço escolar". De alguma forma reforça o currículo escolar do município como já havia postulado o gestor, mas não fica claro que diretriz curricular segue. Segundo o depoimento dela, houve planejamento: "sim [...] o planejamento foi contínuo, ao longo do ano [...] pois foi sendo elaborado conforme a necessidade de cada aluno" (Entrevista 3. MLP).

Essa visão está presente na fala da mediadora de Matemática: "o objetivo era que os alunos superassem as dificuldades em que se encontravam" (Entrevista 4. MM). Por outro lado, a ação se tornou mais

complexa, quando ela declarou, no planejamento das atividades, que usou "pesquisa na internet [...] livros [...] material matemático que havia na escola" (Entrevista 4. MM). E ainda se referiu ao cotidiano das atividades e à tecnologia de poder do Ministério da Educação: "existia reunião de planejamento [...] além de uma ata na qual registrávamos horário de entrada, horário de saída [...] as atividades e como desenvolvíamos na sala de aula [...] essa ata era encaminhada ao MEC, registrada no nosso sistema do CAED, na aba do mediador do programa" (Entrevista 4. MM). Essa fala demonstra o nível e forma de monitoramento realizada pelo CAED. Mas a entrevistada não problematiza, não questiona esse fato.

Esse processo de avaliação e monitoramento está também na entrevista com o articulador. O controle se dava pelo sistema: "registrava [...] porque tínhamos que lançar isso no sistema do CAED [...] alimentando com as atividades que os mediadores executavam e as minhas [...] além da evolução dos alunos" (Entrevista 2. Art.).

Esse "processo" se desdobra também no controle da frequência dos estudantes e ainda ressalta a punição anunciada, que atua como tecnologia de vigilância e poder.

> Nós somos avaliados mais nas questões burocráticas[...] quando estamos alimentando o sistema do programa[...] com as frequências dos estudantes[...] planejamento e com os resultados das avaliações que os estudantes fazem[...] porque se os estudantes não atingirem o nível desejado[...] a escola e a rede correm o risco de não participar no ano seguinte (Entrevista 2. Articulador do PNME).

O processo histórico de assujeitamento a essa lógica de controle, inclusive de participação de atores privados na educação pública, está presente na concepção neoliberal de eficiência e eficácia em disciplinas específicas nos termos que Nardi (2014, p.283) ressalta como ênfase na prestação de contas e que pode ter consequências negativas e estigmatizantes para docentes (ou aqueles que desenvolvem atividades de ensino) que podem se sentir "culpados" pelos resultados negativos. Essa culpabilização se apresenta na narrativa individualista que desconhece os problemas históricos e contextuais, as contradições sociais nos quais se inserem as práticas.

A avaliação do "sucesso" dos (as) estudantes no PNME com reflexo no ensino regular foi medido/monitorado por avaliações específicas

realizadas no início e no final do Programa, tanto pelos (as) estudantes quanto pelos (as) mediadores (as) e facilitadores (as) das aprendizagens, por meio do Sistema de Monitoramento, fruto "da parceria entre o Ministério da Educação e o CAED" (BRASIL, MEC/SEB, p. 34). Para ampliar o controle, o/a professor (a) responsável pela turma no ensino regular precisava rubricar as atividades organizadas pelas mediadoras antes de colocar no sistema.

A outra dimensão da avaliação era a obrigatoriedade de os estudantes fazerem uma avaliação antes e depois do programa, seguindo a lógica das "avaliações" de política públicas, de viés positivista e funcionalista que aludimos no início deste artigo. O problema dessas avaliações é não considerar os contextos de aprendizagem, visto que as mediadoras entrevistadas apontaram as dificuldades da infraestrutura de uma das salas da escola que não tinha condições adequadas. Esse último ponto se refere aos espaços físicos sua qualidade é sempre uma questão posta nas pesquisas que tratam da ampliação da jornada (CASTRO et al., 2017).

Isso posto, tratava-se de verificar se as avaliações tinham efeitos nas práticas curriculares. Constatamos que os alunos tiveram que realizar essas avaliações específicas do Programa, segundo o articulador: "sim. No início do programa e no final[...] as provas já vêm prontas organizadas pelo CAED" (Entrevista 2. Art). Segundo as informações, foram aplicados os testes padronizados que o CAED encaminhou à escola.

Nesse processo de monitoramento e testes padronizados, o Programa Novo criou ainda avaliações para os articuladores e mediadores que atuavam no programa. Segundo a MLP, ela não passou por nenhuma avaliação (Entrevista 3 MLP), sem dizer o porquê. No entanto, o mediador de Matemática fez: "Sim[...] Nós fazíamos prova. O articulador do programa mandava para nosso e-mail. Respondíamos e mandávamos de volta[...] essa avaliação aconteceu duas vezes no ano[...] no início e no final do programa" (Entrevista 4 MM).

Essa diretriz está no *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2017, p.36):

> Como parte do sistema de monitoramento, o CAED elaborou uma proposta de avaliação constituída por testes e relatórios que visam balizar não apenas as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, como também a formação dos articuladores e mediadores e, também o acompanhamento da execução do programa, com base em indicadores confiáveis.

> O sistema também disponibilizará de testes periódicos, sendo que o primeiro deles foi a avaliação de entrada finalizada, em 31/07/2017, que possibilitará o diagnóstico de aprendizagem do estudante.

Ainda existe alusão a um teste de seleção realizado pela secretaria: "sim[...] houve apenas uma avaliação no início do programa[...] feita pela Secretaria de Educação através de prova escrita[...] mas seus resultados nunca foram repassados ou enviados para a escola" (Entrevista 2 Art). Essa avaliação inicial teria por finalidade selecionar os "mais fracos" para ingressarem no programa: "a avaliação inicial serviu para selecionarmos os que estavam mais fracos em Português e Matemática[...] para participarem do programa".

Conforme revelam suas falas, existe um consenso em torno da necessidade do processo de avaliação proposto pelo Programa. Eles acreditavam que avaliar os estudantes é um processo salutar ao programa, uma vez que contribui para o bom desenvolvimento das atividades na escola e intervenção pedagógica. No entanto, eles também percebiam as contradições ao constatarem que os resultados não foram repassados para a escola. Como afirma a mediadora: "[...] e as avaliações no meio do ano e no final[...] para ver se eles estavam avançando[...] se o Programa estava dando certo[...] Eu particularmente acho bom esse processo[...] porque identifica os níveis dos alunos" (Entrevista 4 MM). Os trechos dos depoimentos expõem o discurso ideológico de controle e monitoramento da política da educação de resultados, também expresso nos documentos normativos. Segundo Fairclough (2008), "as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum".

Desta forma, vimos que a compreensão de currículo estava atrelada aos trabalhos com disciplinas e conteúdos, ao processo específico de ensino-aprendizagem. As práticas curriculares também estavam atreladas à realização de diversas atividades que auxiliassem os estudantes em português e matemática, sendo trabalhadas na perspectiva do reforço escolar para que os estudantes tivessem bom desempenho.

Nos contextos discursivos observamos o entrecruzamento de diversas concepções de educação, mas predomina a busca de resultados imediatos e de melhoria da aprendizagem. Esses objetivos se confundem e são colocados como se fossem sinônimos. Os discursos ter-

minaram sendo reproduzidos devido às relações de poder e privilégios de determinados grupos sobre outros que possibilitam a hegemonia (FAIRCLOUGH, 2008). Isso significa, na prática, a naturalização de um discurso específico como se fosse o único caminho possível. Em meio a esse contexto, também alguns sujeitos da pesquisa apresentaram concepções críticas, uma vez que compreendiam os benefícios e limitações do Programa. Eles utilizavam o Programa como possibilidade de melhoria da aprendizagem dos seus alunos, com práticas de educação contextualizada (como no caso da Matemática).

Considerações finais

Afinal, o que tem de novo nesse Programa e quais as continuidades?

O que ele possui de continuidade é a ideia de ampliação da jornada escolar, a menção à "melhoria da aprendizagem", bem como a precarização do trabalho docente (já presente no anterior). Embora o Programa Mais Educação também estivesse no bojo de um discurso que prezava por resultados, existia uma clara alusão à formação integral, numa perspectiva curricular mais "intercultural", em linhas gerais. O *Novo Mais Educação* aponta somente para as avaliações, numa concepção que empobrece o currículo por ser limitada. A nossa pesquisa mostra que essa concepção está sendo incorporada como "senso comum". Essa agenda da chamada cultura da *performatividade* (busca de resultados por si mesmos) está se espraiando no cotidiano escolar. Sendo assim, a chegada do Novo Programa encontrou um terreno fértil para difusão dos seus postulados curriculares em torno dos resultados.

Assim, ao longo das entrevistas, percebemos os sentidos dados ao currículo do programa em total consonância com a concepção das avaliações que também está presente nos documentos do Programa Novo Mais Educação, e que privilegia a aprendizagem das "primeiras letras e dos cálculos matemáticos".

O Novo Mais Educação foi criado em um contexto no qual as avaliações já estavam, em certa medida, naturalizadas na prática. Assim, nas entrevistas, pudemos ratificar essa conclusão, pois o discurso da *performatividade* está incorporado como substantivo para as práticas. Nas palavras dos entrevistados, o programa aparece como um instrumento poderoso para melhorar "a aprendizagem das crianças com baixo rendi-

mento escolar", tendo em vista a existência de avaliações antes de sua implementação na fase intermediária e ao final do ano letivo para verificar a suposta evolução deles. Tais avaliações eram consideradas positivas. Nessa perspectiva de controle e da *performance*, existia ainda uma avaliação específica para selecionar quem entraria no programa.

O ponto a ser ressaltado é a extinção também do *Programa Novo Mais Educação*. Enquanto se fazia críticas ao *Programa Mais Educação*, reconhecendo sua importância e seus limites, o *Novo Mais Educação* restringia ainda mais a atuação, porém, ainda estava na pauta a ampliação da jornada no Ensino Fundamental. No momento atual, essa discussão desapareceu por completo da agenda política deixando uma grande lacuna nas políticas educacionais. Esse processo se dá em um contexto de drástica diminuição dos recursos na educação. Para esses governos, os investimentos em educação são considerados gastos porque não há a concepção de educação como direito humano.

Observamos nesse panorama de mudanças que, como afirma Ball *et al* (2012, p. 20), "as políticas são reescritas ou reajustadas, conforme os objetivos do governo". E o que se configura na atualidade é o que Apple e outros autores denominam de governo neoconservador. Nos dias atuais, junto aos neoliberais, estão também os neoconservadores. "Esses são grupos que geralmente concordam com a ênfase dada pelos neoliberais à economia, mas seu principal objetivo é a restauração cultural" (APPLE, 2006, p. 243). Segundo ele, governos assim pregam a moral e os bons costumes da elite branca, de um tipo de organização que tivemos durante séculos no Brasil. E nos últimos anos, temos visto o crescimento desses grupos no mundo em contraposição aos movimentos de emancipação e afirmação dos grupos historicamente excluídos e marginalizados por causa da classe social, etnia, raça, gênero ou orientação sexual.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras,** v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez 2001

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

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias**.** Ponta Grossa: UEPG, 2012.

BALL, S.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, T.W.F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In MATTOS, R.A.; BAPTISTA, T.W.F. (Org). **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 1.ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.221-272. Disponível em http://ccaps.ims.uerj.br/?p=432 Acesso em: 22 jun. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº05 de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 14, Brasília, DF, 26 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada:** como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral/ Educação Integrada e(m) tempo integral**:

concepções e práticas na educação brasileira- Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação** - Documento Orientador - Adesão- Versão I. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação** - Caderno de orientações pedagógicas – Versão I**.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 abr. 2014..

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 23, Brasília, DF, 211 OUT. 2016.

CASTRO, A. E. *et al*. (Org). **Educação em tempo integral: ampliação de tempos, espaços e horizontes.** Recife: Editora da UFPE, 2017.

CASTRO, A. E.. **O programa mais educação**: sentidos produzidos no processo de formulação. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco., Recife, 2016.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M.; Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A**.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v.27,n.94, p.47-69, jan/abr. 2006.

MERCADANTE, A. **Discurso de posse no Ministério da Educação.** Portal do MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&d=12224&Itemid=380 Acesso em: 05 jan. 2018.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NARDI, E. L. Políticas de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Retratos da Escola,** v.8, n.15, p.281-292.jul/dez. 2014.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, D.; BARBOSA, A. W. D.; CLEMENTINO, A. M. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as**). RBPAE, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303/46239 Acesso em: 30 de out. 2018.

PARO, V. H.; FERRETI, Celso João; VIANNA, Claúdia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. de. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PLATÃO. **Diálogos IIII. A República.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

PMDB. Travessia Social: uma ponte para o futuro. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.fundacaoulysses.org.br/blog/acervo/a-

travessia-social/travessia-social-pmdb_livreto_pnte_para_o_futuro/ Acesso em: 28 maio 2020.

POCHMANN, M. Estado e Capitalismo no Brasil: A inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova República. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun., 2017.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação**. São Paulo, Editores associados, 2009.

TEIXEIRA, A. Dewey e a filosofia da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n. 85, p.1-2, dez. 1959..Disponível em http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/dewey2.html. Acesso em: 1 ago. 2012.

Recebido em: Fevereiro/2020
Aceito em: Junho/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p209-227

Pode o subalterno falar? O lugar dos afro-brasileiros no Ensino de História

Ygor Klain Belchior[1]

RESUMO

O racismo tornou-se tema recorrente no cenário político brasileiro. Evocado tanto por políticos e militantes da esquerda e da direita, visa, de um lado, a conscientização da população a respeito da violência contra os afro-brasileiros e, por outro, promover o ódio contra esses grupos. Este artigo tem como meta realizar um balanço historiográfico acerca da temática dos subalternos no Ensino de História. Junto a esse objetivo, demonstramos como uma perspectiva educacional democrática e antirracista é uma poderosa ferramenta para dar voz aos indivíduos silenciados. A metodologia constou do balanço historiográfico sobre o local dos subalternos e dos silenciados no Ensino de História, junto às novas perspectivas da História da Historiografia – a de uma história dos subalternos – fruto das exigências dos movimentos sociais. Ao final, uma observação para o futuro: a perspectiva democrática do Ensino de História está em risco devido ao "Novo Ensino Médio".

Palavras-Chave: Subalternos. Ensino de História. Políticas Educacionais. História.

Can the subaltern speak? The place of afro-Brazilians in history teaching

ABSTRACT

Racism has become a recurring theme in the Brazilian political scene. Evoked by both left and right politicians and activists, it aims, on one hand, to raise public awareness about the violence against Afro-Brazilians and,

1 Doutor em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Pesquisador integrante do Laboratório de Estudos sobre o Império Romano (LEIR-MA/USP e LEIR/UFOP). Professor de História Antiga, História Medieval e História da Arte na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no município de Campanha e de Sociologia. ORCID: http//orcid.org/0000-0002-6690. E-mal: ygorklain@gmail.com.

on the other, to promote hatred against these groups. This article aims to promote a historiographical debate about the subalterns in History Teaching. Along with this objective, we demonstrate how a democratic and anti-racist educational perspective is a powerful tool to give voice to silenced individuals. Our methodology consisted of the historiographic balance about the place of the subordinates and those silenced in History Teaching, together with the new perspectives of the History of Historiography - that of a history of the subordinates - as a result of the demands of social movements. In the end, an observation for the future: the democratic perspective of History Teaching is at risk due to the "Novo Ensino Médio".

Keywords: Subalterns. History Teaching. Educational Policies. History.

¿Puede el subalterno hablar? El lugar de los afrobrasileños en la enseñanza de historia

RESUMEN

El racismo se volvió un tema recurrente en el escenario político brasileño. Evocado tanto por políticos y activistas de izquierda y de derecha, su objetivo es, por un lado, la concientización de la población a respecto de la violencia contra los afrobrasileños y, por otro lado, promover el odio contra dichos grupos. Este artículo tiene como meta realizar un balance historiográfico acerca de la temática de los subalternos en la Enseñanza de Historia. Con este objetivo, demostramos como una perspectiva educacional democrática y antirracista es una poderosa herramienta para dar voz a los individuos silenciados en la Enseñanza de Historia, junto a las nuevas perspectivas de la Historia de la Historiografía – la de una historia de los subalternos – fruto de las exigencias de los movimientos sociales. Por último, una observación para el futuro: la perspectiva democrática de la Enseñanza de Historia está en riesgo debido al "Novo Ensino Médio".

Palabras clave: Subalternos. Enseñanza De Historia. Políticas Educativas. Historia.

Introdução

> "O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído [...] como um item respeitoso nas listas de prioridades globais" (SPIVAK, 2010, p. 126).

Escolhemos intitular este artigo com a mesma pergunta do livro *Pode o Subalterno Falar?* da escritora indiana Spivak. Ela traz em seu bojo uma preocupação que consideramos ser bem atual no Ensino de História: como podemos dar voz aos subalternos?

Vejamos, primeiramente, quem são os subalternos. Para a autora, são "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante". E justamente por não possuírem lugar de destaque na sociedade "não pode[m] falar e quando tenta[m] fazê-lo não encontra[m] os meios para se fazer[em] ouvir" (SPIVAK, 2012, p. 12-15).

A própria ideia de dar voz a alguém que não a tem traz em si a existência de uma relação opressora. Afinal, existem aqueles que são livres para falar, isto é, para contarem, por exemplo, a História a partir de suas perspectivas. E ao serem os únicos a contarem o mundo do jeito que sempre fizeram, reforçam uma só narrativa como a dominante, e as demais caem em silenciamento. Sendo assim, a quem dar voz? Aqui no Brasil, é evidente que a nossa História não foi contada pelo povo negro e as populações indígenas. Por que, então, dar voz a eles? Porque, como atores históricos, esses sujeitos vivem neste país cheio de contradições e preconceitos históricos que precisam ser resolvidos e, como cidadãos, possuem as suas opiniões do Brasil e elas merecem ser ouvidas. Todavia, acreditamos que essa voz não aparecerá ao menos que reivindicada! E ela assim o será a partir da criação de lugares/espaços (como o Ensino de História) de vozes dos subalternos.

Você ainda não acredita que existem silenciados na História? É daqueles que defendem que "todos somos humanos" e que dar atenção para os subalternos é preconceito com o branco? Pois bem. Este artigo também é para você.

Começamos com a seguinte pergunta: você sabia que nem todo mundo era branco no Império Romano? Sim, e há estudos que provam

isso[2]. Mas porque esconderam essas pessoas da História? Porque, meus amigos, a história que é narrada naquilo que chamamos de História é uma criação Ocidental e, por muito tempo, teve a função de narrar a superioridade da Europa e dos europeus.

A publicação do *Guia politicamente incorreto da História do Brasil*, de Leandro Narloch, é um bom exemplo do silenciamento a partir da superioridade branca, esta construída em relação às demais etnias que compõem a História do Brasil. Mas antes de falarmos da obra, falaremos do seu criador.

Narloch, como ele mesmo diz, escreve coisas incorretas. Jornalista e escritor brasileiro de assuntos ligados à História para veículos conservadores, ganhou notoriedade como *Caçador de Mitos* da revista *Veja*. Foi colunista da *Folha de S.Paulo*, da revista *Crusoé* e das revistas *Aventuras na História* e *Superinteressante*. Atualmente trabalha para a *CNN Brasil*. Sua obra mais conhecida é da ficção intitulada o *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, publicada em 2009, a qual elevou Narloch ao patamar de escritor de Best-seller. O livro, inclusive, virou, em 2017, uma série televisiva no *History*, um canal muito conhecido por divulgar atividades alienígenas e lojas de penhores. Em 2011, escreveu o seu segundo Best-seller de ficção, *o Guia Politicamente Incorreto da América Latina*, seguido, em agosto de 2013, de outro livro da série "incorreta", com o título *Guia Politicamente Incorreto da História do Mundo*. Seu último livro leva o título muito original de *Guia Politicamente Incorreto da Economia Brasileira*, de 2015.[3]

Em uma resenha muito precisa acerca da obra incorreta sobre o Brasil, Renato Pinto Venâncio afirma que Narloch propaga preconceitos fundamentados em uma leitura equivocada (e proposital) das fontes.[4] Proposital por quê? Como reconhece Venâncio, existem erros e cometê-los "não é grave, todos que escrevem estão sujeitos a isso. O problema realmente grave é que nesse livro a História está a serviço da propaganda de preconceitos". Venâncio ainda afirma ter consultado todas as fon-

2 Cf. HANCOCK, Jaime Rubio. Nem todo romano era branco: o império era mais diverso do que parece. **El Pais**, 30 jul. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/internacional/1501148623_366673.html. Acesso em: 06 jun. 2020.

3 Cf. LEANDRO Narlock. **Wickpedia**. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Leandro_Narloch. Acesso em: 06 jun. 2020.

4 Cf. VENANCIO, Renato. O Incorreto no Guia politicamente incorreto da história do Brasil. [201-?). Disponível em: https://www.academia.edu/36354688/O_Incorreto_no_Guia_politicamente_incorreto_da_hist%C3%B3ria_do_Brasil. Acesso em: 06 jun. 2020.

tes citadas por Narloch e concluiu que a análise incorreta é realmente incorreta, pois possui "lacunas e manipulações das interpretações originais". Devido a esse erro, mesmo sendo um Best-seller, o estudo é realizado de maneira muito literal e acrítica, minutando, por exemplo, que os negros são como os escravistas culpados pela escravidão – que aliás, para Narloch, nunca foi racial, apesar de só negros e indígenas terem sido escravizados. O branco, por sua vez, é visto como bondoso, pois foi ele quem civilizou o índio e libertou o negro.

Tal visão preconceituosa do passado é aclamada pelo público conservador – a tal ponto de virar um Best-seller – porque, acreditamos, que sua manipulação racial do passado dialoga diretamente com a visão da sua audiência. Como mesmo disse Jair Bolsonaro: "quilombola não serve nem para procriar"[5], "os portugueses nunca pisaram na África"[6], "não existe dívida histórica, eu nunca escravizei ninguém"[7]. Ou pelo General Morão: "meu neto é um cara bonito, viu ali? Branqueamento da raça"[8], "o Brasil herdou a 'indolência' dos indígenas e a 'malandragem" dos africanos'[9].

De acordo com Chesneaux (1994), compreender o presente sempre foi um método regressivo em que a história tem um papel fundamental. É sempre bom frisar que, para o autor, a História não é uma versão isenta, mas uma máquina auto-seletiva, na qual a nossa concepção de passado é fruto da nossa memória coletiva, onde cada coletivo escolhe a sua versão do passado. E tal escolha nunca é inocente. A versão oficial do passado é feita de acordo com os interesses de poder e é mutilada, censurada e deformada, servindo tanto às lutas populares e aos autoritários, racistas e fascistas.

---

5 BOLSONARO: "Quilombola não serve nem para procriar". **Congresso em foco**, Brasília, 05 abr. 2017. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/. Acesso em: 14 dez. 2018.

6 GONÇALVES, G.B. Portugueses nem pisaram na África, diz Bolsonaro sobre a escravidão. **Folha de São Paulo**, 31 jul. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml. Acesso em 14 dez. 2018.

7 BOLSONARO, critica cotas e nega dívida com negros: "Não escravizei ninguém". Uol, 31 jul. 2018. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/07/31/bolsonaro-diz-que-pretende-reduzir-cortas-nunca-escravizei-ninguem.htm. Acesso em: 14 dez. 2018.

8 PIRES, 'Breno. é um cara bonitão, viu lá? Branqueamento da raça', diz Mourão. **Estadão**, 6 out, 2018. Disponível em: https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,meu-neto-e-um-cara-bonito-viu-ali-branqueamento-da-raca-diz-mourao,70002535826. Acesso em: 14 dez. 2018.

9 ALBURQURQUE, A. L. Vice de Bolsonaro diz que Brasil herdou indolência dos indígenas e malandragem dos africanos. **Uol**., 6 ago. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/vice-de-bolsonaro-diz-que-brasil-herdou-indolencia-dos-indigenas-e-malandragem-dos-africanos.shtml. Acesso em: 14 dez. 2018.

No que tange o silenciamento ou a depreciação do passado dos subalternos, podemos dizer que tal manipulação dialoga muito bem com regimes e ideologias que querem calar vozes dissonantes, a exemplo do nazifascismo.

O problema é que alimentamos isso nas escolas com a escolha dos conteúdos curriculares. Para Silva (1999), os currículos são *documentos de identidade*, cuja base de suas teorias jaz na questão de escolher entre aqueles que falam e os que não vão falar. No Ensino de História, Bittencourt (1993) alerta, há algum tempo, ao observar os livros didáticos que, desde a escolha dos seus conteúdos até a das imagens, os principais valores para a sua escolha residem nos interesses do mercado, isto é, são direcionados para uma parcela da população, a mesma que pode transformar algo em Best-seller, isto é, os conservadores. Assim, engloba saberes, por assim dizer, essenciais – entendido como uma "coletânea" de tudo o que é importante, transformando-se, assim, em um "guia" portador de sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

E mais, para Bittencourt (2004), os ensinos Fundamental e Médio têm como objetivo formar cidadãos situados historicamente nas suas dimensões individuais e sociais, visando evitar um grande problema: o "presente contínuo", onde não há vínculos entre a geração do sujeito com as gerações passadas. Justamente por isso defende que a função do historiador é "lembrar aquilo que os outros esquecem, ou querem esquecer". Portanto, a

> História [...] deve possibilitar ao aluno a compreensão ativa da realidade [...] não pode ser a exposição fria e mecânica de conhecimentos adquiridos e transmitidos [...] a História quer ser elemento de tomada de consciência [...]. Assim, [...] deve ser capaz de envolver o aluno, considerando-o como sujeito que tem consciência de estar, a seu modo, fazendo História (BRASIL, 2007, p. 61-62).

E qual é a nossa realidade? Ela é plural, abarcando não só a herança masculina, cristã e europeia, mas também a de negros, de indígenas, de mulheres e de LGBTQI+. E todos esses grupos ainda não puderam falar.

Vejamos, então, como o Ensino História, até os dias de hoje, é feito a partir do conhecimento e da valorização das características étnicas, culturais e de gênero de apenas uma parcela da nossa população.

Ensino de História

O Ensino da História escolar nasceu junto ao Colégio Pedro II, no ano de 1837. A disciplina seguia o currículo francês, enciclopédico, eventual e tradicional (memorização, perguntas e respostas), tendo como objetivo o de estudar a História Universal para exercitar a imaginação, fortificar o senso moral, aliando-se à instrução cívica. A História do Brasil, por sua vez, aparecia como um apêndice de tal História e consistia na genealogia da nação, ligando o nosso passado às origens do ocidente. Podemos dizer que o seu conteúdo tinha um forte comprometimento com a ideologia das classes dominantes, uma vez que o Estado aparecia como o grande agente da História nacional. É claro, a cronologia adotada foi a europeia e cristã (BRASIL, 1849).

Contemporaneamente, foi inaugurado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e ela carregava as mesmas características. Destacamos duas teses importantes: a de Von Martius e a de Varhagen.

A primeira tese exibe de forma muito clara a concepção de uma hierárquia rígida entre as raças do Brasil, sendo o branco superior ao negro e ao indígena. A segunda sustenta que os índios e negros seriam selvagens para o uso dos europeus e insinuava o desaparecimento dessas etnias pelo processo de aculturação e civilização (BITTENCOURT, 2013. p. 109-110).

Sendo assim, não só havia o reconhecimento da superioridade branca, como o silenciamento das outras vozes, a do negro e do indígena. Citamos duas legislações a respeito dos afrodescendentes, o Decreto nº 1.331, de 1854, e o nº 7. 031, de 1878, para exemplificar. O primeiro Decreto defendeu a proibição de escravos como alunos nas escolas públicas, uma proibição que mostra muito bem que o silenciamento não era só a ausência dessa população nas narrativas históricas, mas no próprio Ensino. O segundo Decreto, ao seu turno, apresentou a proposta de que os negros alforriados somente seriam permitidos no período noturno, isto é, apenas se capacitarem para o trabalho o qual faziam no turno diurno, mas nada de passarem por uma formação propedêutica.

Com o fim da monarquia, a Primeira República (1989-1920) continuou a preservar as bases de uma História nacionalista, civilizatória e patriótica, para além da cronologia política organizada em eventos da História da Europa (BITTENCOURT, 2004, p. 57-67). A unidade étnica foi um dos grandes projetos dessa era, mas ela, novamente produzida por

apenas uma voz, a qual construiu identidades estereotipadas às demais etnias. Surgiu então o caboclo, um ser agora civilizado por não se assemelhar aos seus ancestrais, os quais eram apresentados como hostis e antropofágicos.

Nos anos de 1930, a busca pela mestiçagem brasileira atinge o seu ápice com a publicação da "tese da democracia racial" por Roger Bastide, cuja aceitação de Gilberto Freyre tornou-a famosa. Com ela, pela primeira vez, houve crítica da superioridade e da inferioridade racial, haja vista que considerava europeus, indígenas e negros como iguais em suas contribuições, sem distinção. Ademais, defendia a inexistência de categoriais raciais rígidas a partir da criação e do uso do conceito de mestiçagem, o qual aludia à ausência de conflitos raciais em nosso passado, marcado, na verdade, pela convivência harmônica. O branco, dentro dessa visão, foi tido como um amante bondoso, o negro pacífico na escravidão, e o indígena imaginado como o "bom selvagem" (BRASIL, 2006).

Apesar do discurso de "paraíso racial", os subalternos continuaram a não possuir lugar na História da Civilização brasileira. Um exemplo bem ilustrativo de como os afrodescendentes continuavam vistos é na coleção do Museu de Magia Negra (1938), localizada na ala de criminologia da Polícia Civil do Rio de Janeiro. A coleção é importante, porque abrangia, em sua grande maioria, peças dedicadas aos cultos africanos e afro-brasileiros, revelando, de tal modo, o preconceito à cultura negra. Afinal, a cultura negra não é assunto de polícia! Todavia, os especialistas da época classificaram esse conjunto de objetos como "'sinistros', 'bizarros', 'primitivos' e 'grotescos'" (CORRÊA, 2010, p. 6), demonstrando mais preconceito do que conhecimento de que existe Arte e Cultura que não aquelas do padrão Europeu.

De forma diversa do Museu da Magia Negra, - o *Decreto-Lei nº 25* - de 1937, foi fundado por Vargas o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), sob a direção de Mário de Andrade, cujo objetivo era preservar os bens vinculados a fatos memoráveis da herança europeia.

A crítica às histórias nacionalistas e supremacistas das etnias europeias adveio após a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1945. A História foi finalmente reconhecida como uma ferramenta muito eficaz na sustentação de regimes autoritários e fascistas sempre que manipulada para este fim. Com o objetivo de evitar mais genocídio cultural por meio de outras guerras, os intelectuais da ONU

passaram a defender a bandeira de uma historiografia mais pacifista na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a influência dos direitos humanos ficou clara em três encontros: O *I Congresso do Negro Brasileiro*, a *Convenção da Organização Mundial do Trabalho* e a *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo de Ensino*. Vejamos um resumo do que foi discutido nesses eventos. No *I Congresso do Negro Brasileiro*, ocorrido em 1950, foi apresentada a defesa do estudo das reminiscências africanas, o fim da veiculação de ideias racistas nas escolas, o ensino de História da África e das línguas africanas e a participação de negros na elaboração dos currículos.

Com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024*, de 1961, pela primeira vez, um texto com algumas linhas defendendo o respeito à dignidade e à liberdade foi elaborado, condenando qualquer tratamento desigual na educação, sem preconceitos de "raça ou cor". Todavia, permaneceu como letra morta, pois não apresentou políticas públicas aos negros, indígenas e quilombolas, muito menos mencionou as questões de gênero. Na verdade, tal documento fortaleceu o eurocentrismo ao fixar o currículo escolar e acadêmico em Hist. Antiga, Hist. Medieval, Hist. Moderna, Hist. Contemporânea, Hist. da América e Hist. do Brasil (a partir do "descobrimento" europeu).

Dez anos após a primeira LDB, em 1971, o governo da Ditadura Militar publicou a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692*. Nela apresentou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, como a obrigatoriedade do ensino em português aos quilombolas e indígenas. Houve também o sequestro da especificidade História pelos Estudos sociais e a Educação Moral e Cívica, as quais possuíam contornos ideológicos e ufanistas nacionalistas. As classes populares não eram tidas como agentes históricos, porquanto os heróis nacionais ou de uma outra civilização sempre eram oriundos das famílias mais abastadas e, assim, deveriam ser cultuados e homenageados.

As décadas de 1960 e 1970, como sabemos, foram momentos muito férteis para a contestação social, refletindo na contestação das narrativas tradicionais no Ensino.[10] Como resultado, a promulgação da

10 No que tange o movimento negro, Domingues (2007, p. 113) comenta contribuições no plano internacional e no nacional. No plano internacional, o movimento teve início, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, sob as lideranças de Martin Luther King, Malcon X e das organizações, como os Panteras Negras, e, de outro, nas agitações de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como

Constituição Federal de 1988, a qual versou inclusive sobre o Ensino. Destacamos aqui 8 pontos: 1. Acabou com a condição de tutela dos indígenas e dos quilombolas, reconhecendo-os como cidadãos; 2. Defendeu o direito à igualdade, crença, livre expressão artística e cultural de todas as matrizes culturais; 3. Estabeleceu o racismo como crime inafiançável; 4. Considerou a educação um direito social com as seguintes diretrizes: igualdade, liberdade e pluralismo; 5. Reconheceu o ensino na língua materna dos indígenas e a educação quilombola, voltadas para reverter o processo de ocidentalização e fortalecer as culturas locais; 6. Responsabilizou o Estado pela proteção das culturas e das religiões afro-brasileiras e indígenas; 7. Previu que o Ensino de História deveria levar em consideração a contribuição de etnias e culturas; 8. Instituiu que a memória dos diferentes grupos da sociedade brasileira é um patrimônio cultural, a exemplo dos modos de criar e fazer, criações artísticas e tecnológicas, obras e manifestações.

A partir da Constituição, Silva (1999) reconhece que a influência marxista, a saber o questionamento do *status quo*, foram implementados visando combater as desigualdades sociais. Tal visão acabou sendo substituída pelas teorias pós-críticas, tendo como o foco o multiculturalismo, as culturas populares e a história local.

A primeira legislação educacional brasileira que acompanhou as transformações teóricas e legislativas foi a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394*, de 1996. O texto apresentou as seguintes mudanças: os movimentos sociais teriam algumas de suas demandas reconhecidas, como o ensino na língua natal de cada etnia. Também passou a considerar as mais diversas manifestações culturais, o pluralismo de ideias, diversidade de ideias e étnico-racial, e o direito à memória de todos os grupos étnicos (embora não explicite diretamente quais etnias ou grupos étnicos).

Publicada a lei, o Ministério da Educação editou três PCN´s, dois para o Ensino Fundamental e um para o Ensino Médio, visando justamente tecer estratégias para a implementação das propostas da LDB/96.

Guiné Bissau, Moçambique e Angola. No plano nacional, a crítica contra o racismo foi, pela primeira vez, defendida por artistas e intelectuais. Houve também o despertar de uma imprensa negra, com os jornais Árvore das Palavras (1974), O Quadro (1974), em São Paulo; Biluga (1974), em São Caetano/SP, e Nagô (1975), em São Carlos/SP. No Rio de Janeiro, teve início o movimento Soul e foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Por fim, em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado e tem-se início no país o movimento negro organizado.

O primeiro do Fundamental é de 1997 e critica, dentre outras coisas, a narrativa linear europeia, propondo uma reflexão acerca das identidades e temporalidades locais. O segundo é de 1998 e apresenta aversão aos métodos tradicionais de memorização e reprodução dos livros didáticos, reconhecendo ainda a presença ideologias etnocêntricas e de exercícios sem exigência de raciocínio. Finalmente, em 1999, foi lançado o PCN do Ensino Médio, o qual defende uma História que deve dar voz aos silenciados, no caso, os subalternos.

No mesmo ano, saiu a *Resolução CEB nº 3*, de 1999, a saber, as Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e com ela o reconhecimento da obrigatoriedade do ensino bilíngue com material didático específico para cada povo, além da valorização plena da cultura e das diferenças étnicas. Ainda em 1999, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) editou o *Guia Básico de Educação Patrimonial* modificando muito a concepção de patrimônio. Diferentemente da valorização de edifícios de pedra e cal ou de obras consideradas eruditas, o *Guia* (IPHAN, [199-]) reconhece os patrimônios de todas as matrizes culturais e étnicas do Brasil, sob a justificativa de que valorizar apenas a arquitetura colonial e as igrejas é apreciar a colonização e o eurocentrismo.

No ano de 2001, a *Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* (Declaração de Durban) foi lançada em uma ação conjunta à década internacional dos Povos Indígenas e reconheceu afirmativamente que o colonialismo leva ao racismo e que a pobreza e as desigualdades são geradas pelo racismo.[11]

Em 2003, a *Lei nº 10. 639* reconheceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. A legislação foi uma conquista histórica do movimento negro.

11 DECLARAÇÃO e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, África do Sul, 31 ago./ 8 set. 2001. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

A partir da referida *Lei*, o governo federal e os estaduais se mobilizaram na elaboração de Diretrizes Curriculares visando atender às propostas. A primeira Diretriz voltou-se à inclusão da História e da Cultura afro-brasileira e africana no Sistema de Ensino de Salvador (2005). O texto defende resgatar os saberes locais e os cotidianos a partir das histórias dos mais velhos, da valorização dos contadores de histórias locais, rezadeiras e parteiras. A outra diretriz é voltada à *Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* (2004). De uma forma sintética, destacamos as seguintes orientações: desconstruir o mito democracia racial, dar dignidade aos afrodescendentes, valorizar a oralidade, a corporeidade e a arte afro-brasileira, para além do foco na ancestralidade e religiosidade e destaque às celebrações locais.

Em 2006, foram divulgadas as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. As orientações, dentre outras coisas, propõem resgatar cosmovisão africana no ensino, definida a partir do elemento da ancestralidade. O documento ainda reconhece o lugar da educação quilombola, onde os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não sendo, portanto, atributos exclusivos da escola.

Finalmente, em 2008, a *Lei nº 11.645* veio consolidar as demandas dos movimentos negro e indígena ao apresentar a proposta de um ensino de História do Brasil que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. Ela também torna obrigatório em todo o conteúdo escolar o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, resgatando as contribuições nas áreas social, econômica e política.

Importa também discutir a *Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação* – que apresentou como objetivos a aplicação das Leis nº 10.639 e nº 11.645, a superação das desigualdades educacionais, a promoção da cidadania e o combate à discriminação. Buscou também incentivar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, isto é, as populações menos favorecidas. Importante ressaltar a vinculação da realidade escolar dentro das peculiaridades de cada comunidade, a exemplo da alfabetização em língua materna e o ensino por meio da educação ancestral, ambos disponibilizados em materiais didáticos específicos.

Por fim, um documento normativo para as redes de ensino público e privado, cujo principal objetivo é o de fixar conteúdos mínimos: a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. Para a História, sugere valorizar a diversidade de manifestações artísticas oriundas da cultura popular afirmando, de tal modo, o seu compromisso com grupos marginalizados. Dentre as habilidades gerais pretendidas, destacamos o ato de estimular o pensamento crítico a respeito da diversidade cultural, das identidades locais e das regionais. A *Base* também prevê a meta de valorizar o tempo presente e o protagonismo do estudante por meio do diálogo entre as histórias locais com as da Europa e África. Por fim, é exigido como habilidades específicas identificar os grupos populacionais da cidade (as identidades locais), a diversidade religiosa e os patrimônios culturais.

Ao longo dessas páginas, elaboramos uma narrativa bem sintética das principais mudanças no Ensino de História no Brasil e a sua relação com as pressões dos movimentos sociais e as novas abordagens historiográficas. No caminho, ficou claro que o Ensino de História neste país demorou muitos anos para dar voz aos subalternos, permanecendo, por muito tempo, atrelado a um pensamento eurocêntrico.

Considerações finais

Iniciamos este artigo com uma pergunta: "pode o subalterno falar?". E agora a responderemos afirmativamente: sim, eles devem falar, mas a cada dia que falam, forças antidemocráticas e racistas surgem para tentar calá-los novamente.

Os ataques às novas demandas do Ensino de História começaram em 2004 e ganharam corpo quando o Deputado Federal Erivelton Santana redigiu o *Projeto de Lei nº 7180* da "Escola sem partido"[12]. E o que é o "sem partido" no texto. É uma perspectiva fascista – porque simplesmente propõe perseguição ideológica e nada mais – e supremacista – por defender que há uma forma de ensinar correta e superior, que visava combater o que chamam de "doutrinação ideológica".

O movimento ganhou muitos adeptos nos setores antidemocráticos. Eles, inclusive, passaram a atacar diariamente o Ensino de História por acreditarem que a disciplina é a responsável por manipular um pas-

12 BRASIL. Projeto de Lei 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722. Acesso em: 26 dez. 2018.

sado até então cristalizado a respeito da supremacia caucasiana, masculina e ocidental[13].

E um dos assuntos mais combatidos pelos setores racistas da nossa sociedade é justamente as relações étnico-raciais. Tal como os ataques de pais e de responsáveis às religiões afro-brasileiras, o que é uma realidade muito triste da nossa educação. Por exemplo, o estudo de Ferreira (2016, p. 10) demonstra como trabalhar a Umbanda e o Candomblé, religiões da nossa História, em sala de aula, é uma tarefa muito difícil, porquanto o preconceito com tais cultos ainda é presente em nossa sociedade, impossibilitando que os professores promovam um diálogo democrático com os alunos:

> Alguns responsáveis, no entanto, foram até a escola e pediram para que seus filhos não assistissem a algumas palestras. Outros também questionaram os trabalhos exigidos pelas professoras, argumentando que seus filhos não fariam trabalho sobre "macumba". E uma mãe disse que não cabia à professora dar aula sobre aquilo, pois consultara o livro didático e o conteúdo referente à série do seu filho seria Idade Média. Curiosamente, nenhum aluno foi impedido de assistir às palestras sobre o Protestantismo ou sobre o Islamismo.

Por fim, se já não bastasse isso, a educação democrática vem sofrendo inúmeros ataques no âmbito jurídico. Nesse sentido, a *Reforma do Ensino Médio*, promulgada inicialmente na Medida *Provisória nº 746*, de 2016, é um assalto muito potente, pois prevê a retirada da obrigatoriedade do ensino de humanidades – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – das escolas, instituindo a Língua Portuguesa e a Matemática como únicas disciplinas obrigatórias em todo o currículo. Tal atentado epistemológico – e que lembra muito bem os eugenistas nazistas – foi aprovado em 2018 e corre o risco de ser implementado. Se permitirmos isso, perderemos todos os avanços das lutas dos subalternos pelo direito de terem voz no campo da História.

E hoje sabemos muito bem quem são os políticos e os psêudo-historiadores que defendem o silenciamento. São pessoas que têm um projeto claro e hierárquico de uma sociedade na qual poucos têm o pri-

13 Uma busca no Google revela a imensa quantidade de páginas que trazem como assunto "seu professor de História mentiu para você. Cabe destacar que são visões manipuladas e racistas da nossa História, podendo ser classificadas, inclusive, como leituras fascistas.

vilégio racial de falar. E a vontade de calar aqueles que tratam da verdadeira História é tanta que se dão ao trabalho de elaborarem leis que criminalizam a voz dos subalternos. A grande pergunta é: você sabia disso?

Referências

ALBURQURQUE, A. L. Vice de Bolsonaro diz que Brasil herdou indolência dos indígenas e malandragem dos africanos. **Uol**., 6 ago. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/vice-de-bolsonaro-diz-que-brasil-herdou-indolencia-dos-indigenas-e-malandragem-dos-africanos.shtml. Acesso em: 14 dez. 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993.

BOLSONARO, critica cotas e nega dívida com negros: "Não escravizei ninguém". Uol, 31 jul. 2018. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/07/31/bolsonaro-diz-que-pretende-reduzir-cortas-nunca-escravizei-ninguem.htm. Acesso em: 14 dez. 2018.

BOLSONARO: "Quilombola não serve nem para procriar". **Congresso em foco**, Brasília, 05 abr. 2017. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acessado em 27 de dezembro de 2018.

BRASIL. Decreto n. 598, de 25 de março de 1849. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, tomo 12, parte 2, p. 69, 1850.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em 27 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7. 031, de 06 de dezembro de 1878**. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1878. 1Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html. Acessado em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1854, p. 45, Vol. 1 pt I. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acessado em 27 dez. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. **Diário Oficial da União**: 6 dez. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0025.htm. Acessado em 27 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Edital de Convocação para Inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio** – PNLEM 2007. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005, 61-62.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acessado em 27 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://

www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acessado em 27 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acessado em 27 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acessado em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. . Acessado em 27 de dezembro de 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n º 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, e dá outras providências. Convertida na Lei nº 13.415, de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 abr. 2014..

BRASIL. **Projeto de Lei 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.camara.gov.br/

proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722. Acesso em: 26 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acessado em: 27 dez. 2018.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado.** São Paulo, ática, 1994.

CORRÊA, Alexandre Ferreira. A coleção museu de magia negra do Rio de Janeiro: o primeiro patrimônio etnográfico do Brasil. ***Mneme - Revista de Humanidades***, v. 7, n. 18, 21 jul. 2010.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, África do Sul, 31 ago./ 8 set. 2001. Disponível em:https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online], v.12, n.23, p.100-122. 2007.

FERREIRA, Carolina Barcellos. "**Isso é coisa da macumba?**": Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

GONÇALVES, G.B. Portugueses nem pisaram na África, diz Bolsonaro sobre a escravidão. **Folha de São Paulo**, 31 jul. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/portugueses-nem-pisaram-na-africa-diz-bolsonaro.shtml. Acesso em 14 dez. 2018.

HANCOCK, Jaime Rubio. Nem todo romano era branco: o império era mais diverso do que parece. **El Pais**, 30 jul. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/internacional/1501148623_366673.html. Acesso em: 06 jun. 2020.

IPHAN. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. [199-]. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

LEANDRO Narlock. **Wickpedia**. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Leandro_Narloch. Acesso em: 06 jun. 2020.

PIRES, B. Meu neto é um cara bonitão, viu lá? Branqueamento da raça', diz Mourão. **Estadão**, 6 out, 2018. Disponível em: https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,meu-neto-e-um-cara-bonito-viu-ali-branqueamento-da-raca-diz-mourao,70002535826. Acesso em: 14 dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty**. Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VENANCIO, Renato. **O Incorreto no Guia politicamente incorreto da história do Brasil.** [201-?). Disponível em: https://www.academia.edu/36354688/O_Incorreto_no_Guia_politicamente_incorreto_da_hist%C3%B3ria_do_Brasil. Acesso em: 06 jun. 2020.

Recebido em: Maio/2019
Aceito em: Fevereiro/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p228-249

Percepção dos gestores regionais de saúde sobre a política nacional de educação permanente em saúde no Estado do Maranhão-Brasil

Maria de Lourdes Carvalho[1]
Luís Alcoforado[2]
Ellen Rose Sousa Santos[3]

RESUMO

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) surge da regulamentação do artigo 200 da Constituição Federal de 1988 e estabelece o princípio de ordenar a formação de recursos humanos na saúde visando mudanças na realidade de trabalho dos profissionais. Instituída em 2004, a PNEPS atribui aos gestores municipais de saúde a condução do planejamento regional, pactuação de recursos, definição de prioridades e apoio ao planejamento local da Educação Permanente em Saúde, (2004). Em 2017, buscando o fortalecimento e consolidação da PNEPS, o Ministério da Saúde desencadeou um processo de discussão nacional onde foram identificadas divergências na concepção dos gestores sobre educação permanente, fato considerado entrave para a consolidação da política. A partir disto, foi lançado o Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde no Sistema Único de Saúde (PRO EPS-SUS). No Maranhão, foram realizadas 10 oficinas, contemplando as 19 regionais de saúde do Estado. O objetivo deste estudo foi identificar a percepção dos gestores sobre a Educação Permanente em Saúde. Tratou-se de um estudo qualitativo desenvolvido a partir das oficinas do PRO EPS-SUS no Maranhão, das quais participaram 146 gestores. A coleta das

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Coimbra. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora de Pesquisa e Desenvolvimento em Saúde na Escola de Saúde Pública do Maranhão (ESP/MA). E-mail:mlourdinha@gmail.com

2 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Coordenador do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária. Membro da Coordenação do Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra- Portugal. E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt.

3 Mestre em Saúde da Família pela Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família, nucleadora UFMA (RENASF/UFMA). Coordenadora do Curso na Escola de Saúde Pública do Maranhão (ESP/MA). E-mail: ellenrose.ss@gmail.com.

informações se deu a partir do painel "Qual o seu entendimento sobre a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde?" Percebeu-se que eles ainda têm dificuldade na conceituação da Educação Permanente em Saúde e na diferenciação desta de outras ações do campo da Educação na Saúde, como a Educação Continuada e a Educação em Saúde.

Palavras-chaves: Educação permanente. Saúde. Política Pública

Perception of regional health managers about the national policy for permanent education in health in the State of Maranhão-Brazil

ABSTRACT

The National Policy for Permanent Education in Health (PNEPS) appears from the article 200 of the Federal Constitution 88 and established the principle of ordering the training of human resources in health that change the reality of the professionals' work. Established in 2004, a PNEPS assigns municipal health managers to conduct regional planning, agree on resources, define monitoring and support local planning for Permanent Health Education (BRASIL, 2004). In 2017, seeking to strengthen and consolidate the PNEPS, the Ministry of Health initiated a process of national discussion, where divergences were identified in the managers' analysis of permanent education, a fact considered an obstacle to policy politics (BRASIL, 2017b). Based on this, the Program for Strengthening Permanent Health Education Practices in the Unified Health System (PRO EPS-SUS) was launched. In Maranhão, 10 workshops were held, covering the 19 regional health regions of the State. The objective of this study was to identify the managers' perception of Permanent Education in Health. This was a qualitative study developed from the PRO EPS-SUS workshops in Maranhão, of which 146 146 managers. Information was collected from the panel "What is your understanding of the National Policy for Permanent Education in Health?" It is noticed that they still have difficulties in the concept of Permanent Education in Health and differentiation among other actions in the field of Health Education, such as Continuing Education and Health Education.

Keywords: Permanent education. Health. Public policy.

Percepción de los gestores regionales de salud sobre la política nacional de educación permanente en salud en el estado de Maranhão-Brasil

RESUMEN

La Política Nacional de Educación Permanente en Salud (PNEPS) surge de la reglamentación del artículo 200 de la Constitución Federal de 1988 y establece el principio de ordenar la formación de recursos humanos en la salud, con vistas a la mudanza en la realidad de trabajo de los profesionales. Instituida en 2004, la PNEPS atribuye a los gestores municipales de salud la conducción del planeamiento regional, pacto de recursos, definición de prioridades y apoyo al planeamiento local de la Educación Permanente en Salud (2004). En 2017, buscando el fortalecimiento y consolidación de la PNEPS, el Ministerio de Salud desencadenó un proceso de discusión nacional en que se identificaron divergencias en la concepción de los gestores sobre educación permanente, hecho considerado una traba para la consolidación de la política. A partir de ello, se lanzó el Programa para el Fortalecimiento de las Prácticas de Educación Permanente en Salud en el Sistema Único de Salud (PRO EPS-SUS). En Maranhão, se realizaron 10 talleres, contemplando las 19 regionales de salud del Estado. El objetivo de este estudio fue identificar la percepción de los gestores sobre la Educación Permanente en Salud. Se trató de un estudio cualitativo desarrollado a partir de los talleres del PRO EPS-SUS en Maranhão, de los cuales participaron 146 gestores. La recogida de informaciones se estableció a partir del panel "¿Cuál es su entendimiento sobre la Política Nacional de Educación Permanente en Salud?" Se percibió que ellos todavía tienen dificultades en la conceptuación de la Educación Permanente en Salud y en la diferenciación de otras acciones del campo de la Educación en la Salud, como la Educación Continuada y la Educación en Salud.

Palabras clave: Educación permanente. Salud. Política pública.

Introdução

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) surge da regulamentação do artigo 200 da Constituição Federal brasileira de 1988, que além das atribuições pertinentes ao Sistema Único de Saúde, estabelece o princípio geral de "ordenar a formação de recursos

humanos na área de saúde" (BRASIL, 1988, p.120). Importante dizer que para a compreensão desta política, deve existir o entendimento de que a educação deve ser pensada a partir dos contextos locais e de trabalho para que possam ser garantidos os recursos educativos necessários, os espaços de vida suficientemente desafiadores e o acompanhamento a todos os que necessitam de ajuda para dar sentido às suas aprendizagens contínuas, promovendo o seu reconhecimento pessoal e social (ALCOFORADO, 2014)

Por outro lado, para um entendimento mais consensualizado de saúde é necessário lembrar que a Organização Mundial de Saúde (OMS) a define como completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não somente ausência de afecções e enfermidades. A saúde é, portanto, um valor coletivo, um bem de todos, devendo cada um gozá-la individualmente, sem prejuízo de outrem, configurando-se em importante indicador de como funcionam os diversos grupos sociais e da efetividade das políticas públicas (MACHADO; LIMA; BAPTISTA, 2017).

Neste sentido, afirma-se que os profissionais de saúde inseridos na rede pública do Brasil compõem uma comunidade que desenvolve ações de saúde e de educação junto às pessoas atendidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), carecendo assim, de implementação da Educação Permanente em Saúde (EPS). Pela sua parte, a educação em saúde constitui um instrumento para a promoção da qualidade de vida e autonomia das pessoas, famílias e comunidades por meio da articulação de saberes técnicos e populares, de recursos institucionais e comunitários, de iniciativas públicas e privadas, superando a conceituação biomédica de assistência à saúde e abrangendo multideterminantes do processo saúde-enfermidade-cuidado (JUNIOR; ROCHA; FERRONATO, 2018).

A EPS é uma estratégia político-pedagógica que tem como objeto os problemas e necessidades oriundas dos processos de trabalho na saúde e a produção de conhecimento se dá no cotidiano do trabalho, envolvendo trabalhadores, gestores, usuários e a comunidade (BRASIL, 2004). O objetivo é a qualificação dos processos de trabalho em saúde, orientando-se para a melhoria do acesso, qualidade e humanização na prestação de serviços e para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde no âmbito federal, estadual, municipal e local (BRASIL, 2018a). A Educação Permanente em Saúde pode, assim, fomentar mudanças na realidade de trabalho dos profissionais envolvidos à medida que fomenta a reflexão crítica sobre os problemas que comprometem a atenção à

saúde, buscando fortalecer nos processos formativos não somente os conhecimentos técnico-científicos, mas também o planejamento do processo de trabalho (ALMEIDA *et al.*, 2016).

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNPES) brasileira, instituída em 2004, atribui aos gestores municipais de saúde, através das Comissões Inter gestores Regionais (CIR), a condução do planejamento regional, pactuação de recursos, definição de prioridades e apoio ao planejamento local da Educação Permanente em Saúde. Em nível local, fica atribuído aos gestores acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações e estratégias, criando estruturas para sua implementação e participando do financiamento (BRASIL, 2004, 2007). É, então, indispensável que os gestores estejam preparados para assumirem a condução da política, não apenas incluindo as ações de Educação Permanente em Saúde nas agendas estratégicas dos municípios, mas também participando da elaboração e fortalecimento das ações e efetiva gestão dos processos de integração ensino-serviço-comunidade (FRANÇA *et al.*, 2017; VENDRUSCOLO *et a*l., 2018).

Para tanto, além de estarem sensibilizados sobre a importância estratégica da Educação Permanente em Saúde no processo de construção e consolidação do Sistema Único de Saúde (LEMOS, 2016), é indispensável que as ideias e pensamentos dos gestores em relação à EPS estejam bastante afinados. Acredita-se que a concepção dos gestores em relação à Educação Permanente em Saúde interfere diretamente na forma com que esta estratégia é organizada e implementada.

Neste sentido, em 2017, o Ministério da Saúde desencadeou um processo de discussão sobre a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde com o objetivo de debater coletivamente estratégias para atualizar as portarias vigentes e elaborar propostas para o fortalecimento e consolidação do processo de implementação desta política. Percebeu-se, ao final do processo, que o principal problema não é o conteúdo da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e as diretrizes já existentes, mas a dificuldade no processo da sua implementação (BRASIL, 2017b). Identificou-se como uma das dificuldades a divergência na concepção da educação permanente por parte dos gestores. Vários estados destacaram a necessidade de desenvolver reflexões e debates sobre os conceitos de Educação Permanente em Saúde, considerando que ainda falta apropriação plena da concepção que fundamenta a política. Destacou-se, ainda, a necessidade de diferenciar conceitos de Educação

em saúde, Educação permanente, Educação popular[4], distinguindo-se, também, a Educação Profissional [5] da Educação Permanente (BRASIL, 2017b).

A partir disto, tem-se o seguinte questionamento: Será que no Maranhão também existem divergências sobre a concepção dos gestores em relação à Educação Permanente em Saúde assim como identificado em âmbito nacional? De uma maneira consonante, o objetivo deste estudo é identificar a concepção dos gestores regionais de saúde sobre a Educação Permanente em Saúde no contexto dos municípios maranhenses. Baseado numa metodologia de recolha de informação resultante de reuniões com Gestores Regionais, o estudo indica a necessidade de novos debates sobra a EPS e de promover esclarecimentos e capacitações que colaborem com um "alinhamento conceitual" que facilite o processo de gestão de planejamento das ações de EPS.

O interesse por identificar qual a concepção dos gestores maranhenses sobre a Política Nacional de Educação Permanente emerge de uma pesquisa que e estuda *Educação Permanente em saúde no estado do Maranhão: condições de implementação e perspectivas dos gestores de regionais de saúde*.

Em nível de Brasil, a discussão para implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde tem ocupado espaço de grandes reuniões, surgindo o direcionamento para o reforço das ações de educação permanente na atenção básica. Neste sentido, o Ministério da Saúde criou o Programa para o Fortalecimento das práticas de Educação Permanente em Saúde (PRO EPS-SUS) na atenção básica e fez liberação de orçamento para todos os municípios e cada Estado ficou com a responsabilidade de organizar as ações de educação em saúde consolidando-as no Plano Estadual de Educação Permanente em Saúde. No Maranhão, a organização das ações se deu na Escola Técnica do SUS com o formato de oficinas/reuniões com gestores de saúde.

Diante da necessidade de desenhar as ações de educação permanente em saúde e de pesquisar a opinião de gestores de regionais

4 Prática educativa com foco na promoção, a proteção e a recuperação da saúde a partir do diálogo entre a diversidade de saberes dos trabalhadores da saúde e usuários, valorizando os saberes populares, a ancestralidade, movimentos populares a produção de conhecimentos e a inserção destes no Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2017c).

5 Modalidade educacional de preparação dos indivíduos para a prática profissional, articulando os conhecimentos com a aplicabilidade destes no âmbito do trabalho (BERGER FILHO, 1999).

sobre a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde - primeiro objetivo específico da tese de doutoramento - a autora participou de todas as oficinas/reuniões utilizando o espaço de trabalho para fazer a atividade de pesquisa. Para realização das oficinas/reuniões, foi utilizada a metodologia ativa do tipo problematização para processar a participação dos gestores de saúde. Sendo assim, os gestores foram acolhidos, orientados sobre a metodologia de trabalho e em seguida participaram do seguinte questionamento: qual o seu entendimento sobre a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde? Foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo das respostas dos gestores. As oficinas para recolha de informações se deram na sede Escola Técnica do SUS do Maranhão.

Realizou-se uma análise dos painéis de respostas para identificar a concepção dos gestores com relação à Educação Permanente em Saúde. As respostas foram transcritas para uma planilha do Microsoft Excel e em seguida todas as respostas foram lidas e analisadas de maneira geral. Após a análise, as respostas foram agrupadas de acordo com os núcleos de sentido.

Identificou-se, posteriormente, que as respostas poderiam ser reorganizadas em seis núcleos de sentido, sendo estes: Educação Permanente em Saúde, Educação Continuada, Educação em Saúde, Contribuições gerais da Educação Permanente em Saúde, Sugestões e Desconhecimento sobre a Educação Permanente em Saúde. Ao todo foram realizadas 10 oficinas, contemplando todas as 19 regionais de saúde do Estado. Com participação de 146 gestores de regionais de saúde.

Educação Permanente em Saúde no Brasil

A reorientação do modelo assistencial em saúde no Brasil, em conformidade com os princípios do Sistema Único de Saúde, revela uma nova dinâmica de atuação das equipes de saúde com definição e compartilhamento de responsabilidades entre os serviços e a população (BRASIL, 2017a). De acordo com a Política Nacional de Atenção Básica em Saúde (2017a), a atenção básica em saúde é, tal como se define no Art 2°:

> [...] o conjunto de ações de saúde individuais, familiares e coletivas que envolvem promoção, prevenção, proteção, diagnóstico, tratamento, reabilitação, re-

> dução de danos, cuidados paliativos e vigilância em saúde, desenvolvida por meio de práticas de cuidado integrado e gestão qualificada, realizada com equipe multiprofissional e dirigida à população em território definido, sobre as quais as equipes assumem responsabilidade sanitária.

Ainda nesta publicação é possível perceber uma preocupação por parte do Ministério da Saúde em colaborar com a forma de organização dos serviços e produção de saúde e com a democratização do conhecimento em relação ao processo saúde-doença, sendo este último um dos pressupostos básicos relacionados à Educação Permanente em Saúde (BRASIL, 2004; FEUERWERKER, 2014; SILVA, 2015)

A Educação Permanente em Saúde é uma estratégia que visa fomentar mudanças na realidade de trabalho dos profissionais envolvidos à medida que fomenta a reflexão crítica sobre os problemas que comprometem a atenção à saúde, buscando fortalecer nos processos formativos não somente os conhecimentos técnico-científicos, mas também o planejamento do processo de trabalho (FRANÇA, 2017; ALMEIDA, *et al*., 2016).

Na visão de Ceccim e Ferla (2009, p.165):

> Para produzir mudanças de práticas de gestão e de atenção, é fundamental dialogar com as práticas e concepções vigentes, problematizá-las – não em abstrato, mas no concreto do trabalho de cada equipe – e construir novos pactos de convivência e práticas, que aproximem o Sistema Único de Saúde da atenção integral à saúde.

Desta forma, a Educação Permanente em Saúde se destaca pela valorização do trabalho como fonte do conhecimento, articulação do cotidiano com o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento de ações educativas que promovam a transformação e melhoria da qualidade da atenção ofertada em uma dada realidade. Por isso, a educação deve ser trabalhada de maneira permanente e dinâmica, buscando construir espaços coletivos para a reflexão e avaliação, pondo o cotidiano do trabalho constantemente em análise (ALMEIDA, *et al*., 2016).

Posto isto, a educação permanente parte do pressuposto da aprendizagem significativa, onde se aprende e se ensina diariamente no âmbito do trabalho e quando o material a ser aprendido tem algum

sentido para o educando e para a transformação das suas práticas profissionais cotidianas (FRANÇA *et al*., 2017; VENDRUSCOLO *et al*., 2018). Este processo tem como referência a reflexão crítica sobre as dificuldades do serviço, da comunidade, da gestão e do controle social e deverá promover a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho sendo estruturados a partir da problematização do processo de trabalho (CARDOSO *et al*., 2017).

Ao dialogar sobre a problematização da realidade do trabalho, a Educação Permanente em Saúde poderá se constituir como uma potente ferramenta para a gestão do trabalho na saúde, diferenciando-se da educação continuada não apenas conceitualmente, mas também com a representatividade com que esses momentos educativos atingem a realidade do trabalho (ANDRADE; LAPOLLI, 2018). Portanto, na Educação Permanente em Saúde, além da aquisição de conhecimentos, é possível promover espaços de autocrítica, tanto individual - dos profissionais de saúde - como coletiva sobre o trabalho, promovendo, concomitantemente, a democratização do saber nas organizações (CAVALCANTI; GUIZARDI, 2018; ANDRADE; LAPOLLI, 2018).

Além disto, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2017b) recomenda que os profissionais da saúde instituam processos de Educação Permanente em Saúde suportados na reflexão sobre a conjuntura e as contingências institucionais, sob o ponto de vista ético e político, concebendo-os, assim, como um princípio constante de promoção e desenvolvimento integral e contextualizado da equipe, centrando-se nas fragilidades do processo de trabalho e dos problemas de saúde vivenciados pelas equipes de saúde de modo crítico e criativo. Em síntese, saberes, habilidades e valores deverão ser apropriados pela equipe no contexto do trabalho para que ela possa desempenhar suas atividades de forma satisfatória para todos os profissionais, bem como para as comunidades que integram e para quem trabalham (SILVA, 2015).

Assim, o planejamento das ações de Educação Permanente em Saúde pelas equipes deve ser sistematizado a partir do levantamento das necessidades das comunidades, dos profissionais e da gestão setorial. A seleção de conteúdos e os objetivos das ações devem contemplar as demandas de aprendizagem identificadas, enquanto a definição de métodos e técnicas de ensino devem possibilitar uma execução contínua de avaliação dos processos e dos resultados (BRASIL, 2017b), recomendando-se um diálogo com a organização territorial, pois o trabalho

das equipes deve partir da compreensão das necessidades do território e da população sob a responsabilidade das equipes (BRASIL, 2017b). Defende-se ainda uma maior reflexão do profissional de saúde em seu trabalho vivo em ato para a própria autoanálise, e que é necessário do ponto de vista pedagógico abrir espaços relacionais para poder se falar e se implicar com isso (MERHY, 2007).

Política Nacional de Educação Permanente em Saúde

Em referência à questão da formação de recursos humanos para a saúde, o artigo 200 da Constituição Federal (CF) de 1988 atribui ao Sistema Único de Saúde a competência de "ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde" e "incrementar o desenvolvimento técnico e científico da força de trabalho com atuação setorial" (BRASIL, 1988, Artº 200), determinando, com essa disposição legal, a responsabilidade dos gestores do SUS de formular e executar uma política de formação para os trabalhadores da saúde.

Com a promulgação da Constituição Federal e instituição das Leis nº 8.080 e nº 8.142, de 1990, que regulamentam o Sistema Único de Saúde, definem-se as propostas de ordenação da formação de recursos humanos para a saúde em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1990a, 1990b). Depois disto, várias propostas foram apresentadas para fortalecer a formação dos profissionais da saúde, entre elas a instituição da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, em 13 de fevereiro de 2004, através da portaria 198, implementando a EPS como estratégia para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor.

Em 2007, a referida política foi complementada pela Portaria GM/Ministério da Saúde nº 1.996 de 20 de agosto de 2007 que reforçou que os processos de qualificação dos trabalhadores da saúde devem ter como referência as necessidades das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, tendo como principal objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho a partir da problematização da atuação, sendo a atualização técnico-científica apenas como um dos aspectos da transformação das práticas e não seu foco central. A formação e o desenvolvimento englobam aspectos de produção de subjetividade, de habilidades técnicas e de conhecimento do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2007). Além disto,

as diretrizes da Política (2007) atribuem a responsabilidade da sua condução ao Colegiado de Gestão Regional (CGR) que posteriormente, com a instituição do Decreto nº 7.508, passa a denominação de Comissão Intergestores Regionais (CIR) e as Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço (CIES).

No que diz respeito às Comissões Intergestores Regionais (CIR), elas têm sob sua responsabilidade "instituir processo de planejamento regional para a Educação Permanente em Saúde, que defina as prioridades, as responsabilidades de cada ente e o apoio para o processo de planejamento local" devendo, para tal, ter o apoio das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço que participarão da "formulação, condução e desenvolvimento da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde" nas locorregiões (BRASIL, 2007, p.1-2).

Estudos realizados para analisar a implementação da política nos municípios e estados brasileiros apontam evidências relevantes em relação às dificuldades neste processo, tais como: pouca articulação intergestores, trabalhadores, controle social e instituições de ensino; baixa implantação das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço regionais; participação incipiente dos gestores municipais; indefinição de parâmetros para construção dos projetos; ausência de avaliação acerca dos projetos desenvolvidos no que tange às suas desejadas mudanças nas práticas de formação, gestão e atenção na saúde; dificuldades na utilização dos recursos financeiros; dentre outras dificuldades (KRÜGER et. al., 2017; FRANÇA et al., 2017; DALFIOR et al., 2017).

Em 2017, na tentativa de desenvolver uma forma de enfrentamento para dificuldades com a implantação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, o Ministério da Saúde promoveu um amplo debate em todo o país acerca do estágio de implementação dessa política (BRASIL, 2018b), constatando-se diversas dificuldades enfrentadas pela maioria dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Das dificuldades, podem se destacar a suspensão do repasse dos recursos federais, a baixa capacidade de gestão da política, relacionada a dificuldades na gestão da PNEPS, a incipiente implementação da política, a confusão em relação a questões conceituais e o apoio incipiente prestado aos municípios e às estruturas regionais que, tendo recebido os recursos, tiveram dificuldades com a execução financeira (dados do diagnóstico DEGES/SGTES 2015/16).

Metodologia e Procedimento

Para o desenvolvimento da coleta de dados deste estudo, utilizou-se o cenário criado pelo Ministério da Saúde com o desenvolvimento do Programa para o Fortalecimento das práticas de Educação Permanente em Saúde (PRO EPS-SUS).

Após longo processo de discussão nas oficinas regionais e nacionais realizadas em 2017, envolvendo estados e municípios para avaliação do processo de implementação da Política Nacional de Atenção Básica em Saúde, o Ministério da Saúde lançou a Portaria nº 3194, de 28 de novembro de 2017, criando o Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde no Sistema Único de Saúde. O PRO EPS-SUS constitui-se em mais uma iniciativa da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES), do governo federal, com o propósito de fortalecer o processo de implementação da Política Nacional de Atenção Básica em Saúde nos estados, Distrito Federal (DF) e municípios brasileiros. O PRO EPS-SUS, tal como se afirma no Art. 2º, tem como objetivo:

> [...] estimular, acompanhar e fortalecer a qualificação profissional dos trabalhadores da área da saúde para a transformação das práticas de saúde em direção ao atendimento dos princípios fundamentais do SUS, a partir da realidade local e da análise coletiva dos processos de trabalho (BRASIL, 2017b).

Com o PRO EPS-SUS, o governo federal destinou recursos financeiros aos estados, municípios e ao Distrito Federal (DF) que aderiram ao Programa, como uma forma de incentivar o desenvolvimento de ações de Educação Permanente em Saúde. Como contrapartida, os estados e Distrito Federal deveriam elaborar o Plano Estadual de Educação Permanente em Saúde e os municípios deveriam planejar e desenvolver atividades de EPS, voltadas às equipes da Atenção Básica.

Além disto, o PRO EPS-SUS previu o apoio técnico e institucional, oferecendo um conjunto de orientações para subsidiar os responsáveis pela gestão da Educação Permanente em Saúde nos estados e municípios, a fim de que pudessem elaborar seus planos e implementar as ações de EPS de forma planejada e organizada (BRASIL, 2018a).

No Maranhão, a execução do PRO EPS-SUS foi conduzida pela Escola Técnica do Sistema Único de Saúde/MARANHÃO "Dra. Maria Na-

zareth Ramos de Neiva" (ETSUS/MA). Esta escola é vinculada à Secretaria Estadual de Saúde do Maranhão, integrando a rede pública estadual de educação e desenvolve processos formativos que atendam às demandas locais de formação dos trabalhadores que atuam no SUS no estado (MARANHÃO, 2003, 2012).

Foram realizadas oficinas com os representantes das secretarias de saúde e coordenação da atenção básica de todos os 217 municípios do estado para discutir sobre o PRO EPS-SUS e auxiliá-los na elaboração dos planejamentos das ações e estratégias para a Educação Permanente em Saúde em nível local e regional. Ao todo foram 10 oficinas, contemplando todas as 19 regionais de saúde do estado.

O período de realização foi de julho a agosto de 2018. Participaram 146 gestores de saúde ou representantes que eles indicaram para participarem da oficina.

No decorrer das oficinas, os participantes foram estimulados a discutirem sobre diversos aspectos da educação permanente, leitura e discussão sobre as portarias e a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, refletirem sobre as práticas de EPS desenvolvidas no território e a proporem atividades de EPS que poderiam compor os Planos Regionais de Educação Permanente em Saúde (PAREPS).

Para iniciar as discussões, o primeiro exercício foi refletir sobre o seguinte questionamento: *Qual o seu entendimento sobre a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde?* O objetivo era diagnosticar o nível de compreensão dos grupos em relação à EPS e identificar os saberes prévios em relação à temática. Os painéis criados nesse momento foram utilizados como fonte de informações para este estudo.

Cada participante recebeu uma tarjeta para escrever uma frase curta que representasse a sua resposta ao questionamento. Em seguida, eles foram estimulados a construirem o mural das percepções dos gestores em relação à PNEPS. Durante a construção eles expressaram a justificativa para a resposta apresentada na tarjeta.

Realizou-se uma análise dos painéis para identificar a concepção dos gestores em relação à Educação Permanente em Saúde. As respostas foram transcritas para uma planilha do Microsoft Excel e em seguida todas as respostas foram lidas e analisadas de maneira geral. Após a análise, as respostas foram agrupadas de acordo com os núcleos de sentido.

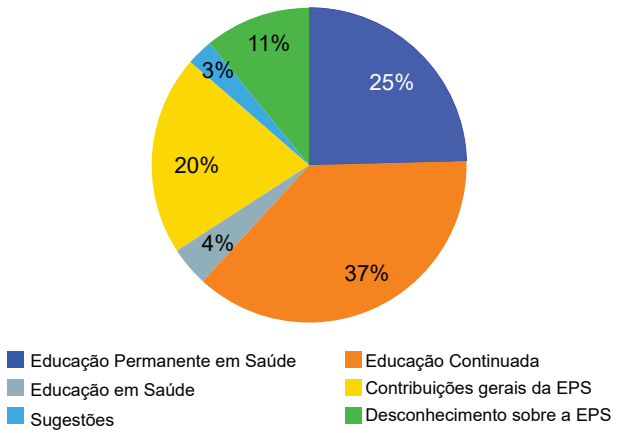
Após a leitura de todas as tarjetas, identificou-se que as respostas poderiam ser reorganizadas em seis núcleos de sentido, sendo es-

tes: Educação Permanente em Saúde, Educação Continuada, Educação em Saúde, Contribuições gerais da Educação Permanente em Saúde, Sugestões e Desconhecimento sobre a Educação Permanente em Saúde.

Resultados e discussões

Identificou-se que os 146 gestores que participaram das oficinas demonstraram concepções distintas em relação à Educação Permanente em Saúde, ou seja, somos levados a concluir que a concepção que eles construíram ainda é algo insipiente. Percebeu-se a inexistência ou não consenso (alinhamento conceitual) com relação à Educação Permanente em Saúde.

Gráfico 1: Distribuição da percepção dos gestores municipais de saúde do estado do Maranhão em relação à Educação Permanente em Saúde. São Luís, 2020.



Fonte: Construção própria. Tarjetas utilizadas na oficina do PRO EPS-SUS realizadas pela ETSUS/MA. São Luís. 2020.

Vale lembrar que o Ministério da Saúde brasileiro concebe a Educação Permanente como:

> conceito pedagógico no setor da saúde, para efetuar relações orgânicas entre ensino e as ações e serviços, e entre docência e atenção à saúde, sendo ampliado, na Reforma Sanitária Brasileira, para as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde (BRASIL, 2007, p. 1).

Como é possível notar na análise dos núcleos de sentido, existe uma confusão na diferenciação da Educação Permanente em Saúde em relação às outras temáticas que tangem a educação na saúde. Nota-se que uma expressiva maioria dos gestores de saúde associou a Educação Permanente em Saúde a características da Educação Continuada ou até mesmo, embora com menor expressividade, com características da Educação em Saúde.

A Educação Continuada define-se como um conjunto de atividades educativas com o objetivo de atualizar e desenvolver conhecimentos no indivíduo (MARQUES, *et al.*, 2018; BOMFIM, 2017). Devemos reconhecer a importância da Educação Continuada no sentido de que esta oferece um amparo às necessidades de conhecimento técnico e científico aos indivíduos que estão no serviço, garantindo que estes mantenham-se atualizados sobre os saberes necessários para o desenvolvimento de suas atividades e oportunizando uma participação mais eficaz no dia a dia do trabalho.

No entanto, a Educação Continuada é voltada para a concepção de educação como transmissão de conhecimento e valorização da ciência como fonte do conhecimento. Abrange a atualização e treinamentos direcionados para determinada categoria profissional de forma pontual, fragmentada, dissociada da realidade e sem promover articulação com os problemas identificado no trabalho (CARDOSO, 2019). Além disto, a Educação Continuada não promove articulação com a gestão setorial e nem com o controle social em saúde, focando apenas nas necessidades individuais (BOMFIM *et al*., 2017). Portanto, a indiscriminação por parte dos gestores em relação às práticas educacionais da Educação Permanente em Saúde e da Educação Continuada é bastante preocupante.

Na perspectiva da Educação Continuada, os gestores ainda entendem que a principal necessidade dos profissionais de saúde resume-se na realização constante de treinamentos pontuais. Todavia, devemos reforçar que a implementação da Educação Permanente em Saúde não é uma capacitação estanque e veio justamente para se contrapor a isto, buscando mudanças na prática do trabalho através de um processo contínuo e alinhado às necessidades do coletivo (LIMA; RIBEIRO, 2016).

Acredita-se que este entendimento por parte dos gestores pode estar associado a um baixo ou nenhum conhecimento destes em relação aos reais conceitos da Educação Permanente em Saúde e a uma extensão do modelo de formação acadêmico predominante no Brasil

baseado no conhecimento técnico científico, focado em capacitações, ensinamentos, com a única finalidade de adequar os profissionais da saúde ao trabalho.

Nas oficinas regionais realizadas pelo Ministério da Saúde em 2017 para avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde no âmbito nacional, identificou-se uma realidade similar a esta que estamos demonstrando neste estudo. A análise do modelo de Educação Permanente em Saúde implementado apontou a permanência de um modelo de formação tradicional, caracterizado pela reprodução de cursos e atividades voltadas às categorias profissionais isoladas em detrimento de um modelo inovador que leve em conta o trabalho em equipe, a integralidade da atenção (BRASIL, 2017b).

Outra confusão identificada a partir da análise das respostas foi a associação de características da Educação em Saúde com a Educação Permanente em Saúde. Entende-se a Educação em Saúde como uma potente estratégia educativa para a apropriação e empoderamento individual e coletiva sobre conhecimentos úteis para a sua saúde e qualidade de vida.

O Ministério da Saúde brasileiro define a Educação em Saúde como:

> Processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população [...]. Conjunto de práticas do setor que contribui para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores a fim de alcançar uma atenção de saúde de acordo com suas necessidades (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, as ações de educação em saúde devem envolver três atores prioritários: os profissionais de saúde que compreendam e valorizem a prevenção e a promoção assim como as práticas curativas, gestores de saúde que apoiem esses profissionais e a população que necessita desses conhecimentos para melhorar o seu processo de autocuidado (BRASIL, 2004). Na prática, essa interação é essencial para o sucesso na implementação de ações dessa natureza.

Com isto, a educação em saúde, enquanto ação estratégica no contexto da promoção da saúde e prevenção de doenças, pressupõe o desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo, permitindo reconhecer aspetos da realidade e propor mudanças que levem o indivíduo

à sua autonomia e libertação enquanto sujeito social, capaz de propor e tomar decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade (SILVA *et al*., 2018).

Diante disto, também se reconhece a grande importância da Educação em Saúde para a consolidação do Sistema Único de Saúde e essencial para o processo de trabalho na Atenção Primária (ANDRADE, LAPOLLI, 2018). No entanto, o fato de os gestores considerarem que as ações de Educação em Saúde constituem o fazer da Educação Permanente em Saúde demonstra que estes não possuem apropriação sobre nenhuma das duas temáticas.

Isto aponta para uma forte fragilidade para a implementação da Educação Permanente em Saúde nos territórios. De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, os problemas de saúde devem ser identificados em cada local pelas equipes de saúde que ali atuam em conjunto com os indivíduos e famílias pertencentes a ele, o controle social e a gestão setorial (BRASIL, 2007). Para ser efetivo, esse processo deve, indispensavelmente, envolver todos estes atores.

Além disto, é de responsabilidades da gestão setorial conduzir os processos de Educação Permanente em Saúde e garantir o seguimento destes em âmbitos estaduais e federais, possibilitando que as necessidades de saúde identificadas em cada local sejam discutidas em outras instâncias (BRASIL, 2007). Quando conduzidos de forma adequada poderá-se-a, inclusive, influenciar na destinação de recursos para o desenvolvimento de ações de Educação Permanente em Saúde.

Dessa forma, a gestão participa não apenas do processo de execução das ações, mas também no planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação da Educação Permanente em todos os locais que compõe o seu território.

Portanto, é de suma importância que os gestores de saúde estejam bastante apropriados em relação à Educação Permanente em Saúde em todos os aspectos. Acredita-se que isto poderá facilitar a sua tomada de decisão para a melhor condução desse processo e sua melhor implementação nos territórios. Propõe-se, então, mais momentos de capacitação e formação dos profissionais, gestores ou não, em relação à Educação na Saúde de maneira que estes desenvolvam competências para a efetiva implementação de ações de Educação Permanente em Saúde, de Educação em Saúde e outras.

Para a equipe da Escola Técnica do SUS do Maranhão, enquanto instituição formadora no âmbito da saúde, tais achados foram extremamente relevantes, pois irão fomentar o desenvolvimento de outros processos de discussão em relação à Política Nacional de Educação Permanente em Saúde com o intuito de superar as dificuldades identificadas junto aos gestores e contribuir para o processo de implementação da Educação Permanente em Saúde.

Considerações finais

O estudo permitiu evidenciar que a concepção dos gestores de saúde em relação às práticas de educação permanente em saúde ainda é insipiente. Através das respostas, percebeu-se que eles ainda têm dificuldade na conceituação da Educação Permanente em Saúde e na diferenciação desta de outras ações do campo da Educação na Saúde, como a Educação em Saúde e a Educação Continuada.

Esses resultados são preocupantes uma vez que a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde quando bem compreendida e, especialmente, quando é executada, promove mudanças no processo de trabalho, fortalece o Sistema Único de Saúde, favorece autonomia aos trabalhadores e, consequentemente, segurança aos usuários do SUS.

Corroborando com a preocupação, o desconhecimento dos gestores de regionais de saúde sobre essa Política desencadeia pouco empenho na implementação das ações de educação permanente, distanciando os trabalhadores de uma assistência à saúde igualitária e principalmente não executando as iniciativas do Ministério da Saúde, proporcionando mau uso de recursos públicos.

Acredita-se que o desconhecimento pode estar associado com a formação e capacitação insuficientes em relação a esta temática, principalmente quando consideramos que a Educação Permanente em Saúde foi, e ainda é, um tema pouco explorado nas Universidades e centros formadores para a saúde. Destaca-se, portanto, a necessidade de superar esta realidade e melhorar os processos de discussão desta temática ainda na academia.

Propõe-se ainda o desenvolvimento de estratégias que fomentem o reconhecimento da Educação Permanente em Saúde como estratégia para formação dos profissionais com a adoção de concepção

pedagógica problematizadora, com o propósito de estimular a reflexão da prática e a construção do conhecimento, contribuindo para a transformação de suas práticas e, consequentemente, com o fortalecimento do Sistema Único de Saúde brasileiro.

Referências

ALCOFORADO, L. Uma educação para todos, ao longo e em todos os espaços da vida: desafios para a construção de políticas públicas promotoras de uma cidadania planetária crítica e ativa. In: SILVA, M. F. **Mundos Distantes, Diálogos Possíveis**: a vida em Mosaico, João Pessoa: Ideia, 2014, p. 14-34.

ALMEIDA, J. R. S. et al. Educação Permanente em Saúde: Uma estratégia para refletir sobre o processo de trabalho. **Revista da Abeno,** v. 16, n. 2, 2016.

ANDRADE, E. S. de; LAPOLLI, É. M. Gestão Integral: Diálogos com Educação Permanente e Continuada nas Organizações. **Revista Terceiro Incluído**, v. 08, 2018.

BERGER FILHO, R. L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 20. 1999.

BOMFIM, E. S. *et al*. Educação permanente no cotidiano das equipes de saúde da família: utopia, intenção ou realidade? **Cuidado é Fundamental**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2017.

BRASIL, Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 31 dez. 1990b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011.** Regulamenta a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde - SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jun. 2011..

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20, nov. 1990a.

BRASIL. Ministério da Saúde, Gabinete do Ministro, **Portaria n° 3.194, de 28 de novembro de 2017**. Dispõe sobre o Programa para o Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde no Sistema Único de Saúde - PRO EPS-SUS. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Ministério da Saúde, Gabinete do Ministro, Portaria nº 1.996 de 20 de agosto de 2007. Diretrizes da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde, Gabinete do Ministro, Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 2004. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde, Gabinete do Ministro, **Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017**. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, **Relatório consolidado sobre o processo de implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS)**. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Educação Popular em Saúde**. Participação e Controle Social.. Brasília, 2017c. Disponível em: saude.gov.br/participacao-e-controle-social/gestao-participativa-em-saude/educacao-popular-em-saude. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. Câmara de Regulação do Trabalho em Saúde. Brasília: MS; 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde.

Planejamento das Ações de Educação Permanente em Saúde no Sistema Único de Saúde: Orientações, Brasília, DF, 2018a.

CARDOSO, Jaddh Yasmin Malta. **Formação e trabalho no SUS: uma experiência de apoio institucional na cidade de Serra/ES.** 2019, 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CARDOSO, M. L. M. *et al.* A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde nas Escolas de Saúde Pública: reflexões a partir da prática. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, n. 5, p. 1489-1500, 2017.

CAVALCANTI, F. O. L.; GUIZARDI, F. L. Educação continuada ou permanente em saúde? Análise da produção Pan-Americana da saúde. **Trab. Educ. Saúde**, v. 16, n.1, p. 99-122, 2018.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. **Educação Permanente em Saúde**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupersau.html. Acesso em: 15 jun. 2020.

DALFIOR, E. T. Análise do processo de implementação de políticas de saúde: um estudo de caso baseado no enfoque da política institucional**. Saúde debate**, v. 40, n. 111, out./dez. 2016.

FEUERWERKER, L. C. M. (Org). **Micropolítica e saúde**: produção do cuidado, gestão e formação. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014. 174 p. (Coleção Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde)

FRANÇA, T. *et al*. Política de Educação Permanente em Saúde no Brasil: a contribuição das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço. **Ciênc. Saúde Colet**, v. 22, n. 6, jun. 2017.

JUNIOR, S. R. A. M.; ROCHA, K. C. R.; FERRONATO, C. J. Reflexões sobre a Educação em Saúde no Brasil: uma Revisão Integrativa. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11,, 2018, Aracaju. **Anais eletrônico** [...] Aracaju: ITP, 2018. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/8792/3742. Acesso em: 20 mar. 2020.

KRÜGER, C. *et al*. Análise das políticas públicas para o desenvolvimento da faixa de fronteira brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 41-62, out./dez. 2017.

LEMOS, C. L. S. Educação Permanente em Saúde no Brasil: educação ou gerenciamento permanente? **Ciênc. Saúde Colet**, v. 21, n. 3, mar. 2016.

LIMA, L. P. S.; RIBEIRO, M. R. R. A competência para Educação Permanente em Saúde: percepções de coordenadores de graduações da saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 483-501, 2016.

MACHADO, C. V.; LIMA, L. D. de; BAPTISTA, W. F. Políticas de saúde no Brasil em tempos contraditórios: caminhos e tropeços na construção de um sistema universal. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, sup. 2, out. 2017.

MARANHÃO. Decreto n° 20.217, de 31 de dezembro de 2003. Criação da Escola Técnica do SUS "Dra. Maria Nazareth Ramos de Neiva". **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, Poder Executivo, São Luís, MA, 2003.

MARANHÃO. Projeto Político Pedagógico. Escola Técnica do "Dra. Maria Nazareth Ramos de Neiva", São Luís, MA, 2012.

MARQUES, M. *et al*.. A importância da educação continuada na socialização do novo profissional de enfermagem **Revista Inova Saúde, Criciúma**, v. 8, n. 2, 2018.

MERHY. **Reflexões sobre o Sistema Único de Saúde**: inovações e limites. Revista do Serviço Público, Brasília, p. 123-132, 2007.

SILVA, J. P. *et al*. Promoção da saúde na educação básica: percepções dos alunos de licenciatura em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.39, 03 set. 2018.

VENDRUSCOLO, C. *et al*. Integração ensino-serviço em saúde: diálogos possíveis a partir da cogestão de coletivos. **Esc Anna Nery**, v. 22, n. 4, 2018.

Recebido em: Maio/2020
Aceito em: Julho/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p250-269

A *Práxis* Inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua Relevância na Educação Profissional e Tecnológica

Fernanda Souza da Silva[1]
Álvaro Itaúna Schalcher Pereira[2]
Francisco Adelton Alves Ribeiro[3]

RESUMO

O presente artigo tem por objeto abordar o tema da *práxis* da inclusão e a relação com os Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs - no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enfatizando a importância dos espaços formais que promovem e executam as legislações e diretrizes de inclusão por meio de ações e práticas de Atendimento Educacional Especializado, como agentes que facilitam a entrada, permanência e saída com êxito do discente com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem. O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, abordando alguns conceitos que embasam a importância da inclusão além da teoria e do discurso para a educação e o mundo do trabalho, e documental, demonstrando as práticas inclusivas estabelecidas nas legislações e informações sobre a criação e finalidade dos NAPNEs. Os mesmos atuam na inclusão articulada com a Educação Profissional e Tecnológica, sendo agentes de transformação na vida dos discentes com os demais tipos de deficiências, possibilitando uma vida mais autônoma, independente e proporcionando melhorias no processo formativo de aquisição de conhecimentos. Com o desafio de aplicar as legislações vigentes de inclusão na prática, os NAPNEs podem encontrar na práxis da inclusão a ação transformadora e libertadora, que cria e modifica realidades até então determinadas por sistemas excludentes, colaborando na

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão (ProfEPT). E-mail: fernanda_s13@hotmail.com

2 Doutor em Engenharia e Ciência de Alimentos, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: alvaro.pereira@ifma.edu.br

3 Doutor em Biotecnologia. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: adelton@ifma.edu.br

construção de sociedades abertas à diversidadee construindo, dentro do espaço formal de aprendizagem, a prática libertadora da condição de oprimido, para uma formação humana educacional e profissional mais completa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Humana.Institutos Federais. Práticas Inclusivas.

The Inclusive Praxis of the Centers of Attention to People with Specific Needs and their Relevance in Professional and Technological Education

ABSTRACT

The purpose of this article is to address the theme of the inclusion praxis and the relationship with the Centers of Assistance to People with Specific Needs (NAPNEs) within the Federal Institutes of Education, Science and Technology, emphasizing the importance of the formal spaces that promote and implement the legislation and guidelines for inclusion through actions and practices of Specialized Educational Assistance, as agents that facilitate the successful entry, stay and exit of the student with disabilities in the teaching and learning processes. The method used was the bibliographical research, addressing some concepts that support the importance of inclusion besides theory and discourse for education and the world of work, and documentary, demonstrating the inclusive practices established in the legislations and information on the creation and purpose of the NAPNEs. They act in the articulated inclusion with the Professional and Technological Education, being agents of transformation in the life of the students with the other types of deficiencies, enabling a more autonomous life, independent and providing improvements in the formative process of knowledge acquisition. With the challenge of applying current legislation for inclusion in practice, NAPNEs can find in the praxis of inclusion transformative and liberating action that creates and modifies realities hitherto determined by exclusionary systems, collaborating in the construction of societies open to diversity and building, within the formal learning space, the liberating practice of the condition of the oppressed, for a more complete human educational and professional formation.

Keywords: Inclusive Education. Human Formation. Federal Institutes. Inclusive Practices.

La Praxis Inclusiva de los Núcleos de Atención a Personas con Necesidades Específicas y su Relevancia en la Educación Profesional y Tecnológica

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo abordar el tema de la praxis de la inclusión y la relación con los Núcleos de Atención a Personas con Necesidades Específicas – NAPNEs – en el ámbito de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, enfatizando la importancia de los espacios formales que promueven y ejecutan las legislaciones y directrices de inclusión a través de acciones y prácticas de Atención Educacional Especializado, como agentes que facilitan la entrada, la permanencia y la salida con éxito del discente con deficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El método utilizado fue la investigación bibliográfica, abordando algunos conceptos que fundamentan la importancia de la inclusión además de la teoría y del discurso para a educación y el mundo laboral, y documental, demostrando las prácticas inclusivas establecidas en las legislaciones e informaciones sobre la creación y finalidad de los NAPNEs. Estos actúan en la inclusión articulada con la Educación Profesional y Tecnológica, siendo agentes de transformación en la vida de los discentes con diversos tipos de deficiencia, posibilitando una vida más autónoma, independiente y proporcionando mejorías en el proceso formativo de adquisición de conocimientos. Con el desafío de aplicar las legislaciones vigentes de inclusión en la práctica, los NAPNEs pueden encontrar en la praxis de la inclusión la acción transformadora y libertadora, que crea y modifica realidades hasta entonces determinadas por sistemas excluyentes, colaborando con la construcción de sociedades abiertas a la diversidad y construyendo dentro del espacio formal de aprendizaje la práctica libertadora de la condición de oprimido, para una formación humana educacional y profesional más completa.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Formación Humana. Institutos Federales. Prácticas Inclusivas.

Introdução

Este artigo faz parte das reflexões da dissertação de mestrado intitulada "A inclusão escolar de discentes com deficiência física: con-

tribuição para uma *práxis* inclusiva no instituto federal do maranhão a partir do desenvolvimento de um aplicativo educacional", que analisa a *práxis* da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica – EPT - com o objetivo de desenvolver um Aplicativo Educacional com informações sobre as práticas inclusivas do espaço formal de aprendizagem *lócus* da pesquisa para pessoas com deficiência física.

A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil passa por momentos de exclusão que marcaram a trajetória educacional vivenciada por essas pessoas, caracterizando sua inserção tardia na educação e no mundo do trabalho, e por muitas vezes precária. Jannuzzi (2004) aponta que as políticas para a educação da pessoa com deficiência só avançaram à medida dos interesses das classes dominantes, acompanhando as mudanças sociais e, principalmente, as mudanças econômicas que ocorriam no país e no mundo.

Nesse movimento, à inserção da pessoa com deficiência no sistema regular e público de educação passa por diferentes fases e conceitos. As mesmas dividem-se em fase da exclusão, quando as pessoas com deficiência não tinham acesso a ambientes de educação e de trabalho comuns aos que não tinham deficiência; fase da segregação, com a existência de espaços de educação separados dos demais espaços em comum de aprendizagem; a fase da integração, caracterizada pela inserção das pessoas com deficiência nos espaços comuns de aprendizagem para que elas se adaptassem aos mesmos, contudo sem apoio especializado (se não conseguissem se adaptar, frequentariam espaços especializados segregados); e, por fim, o atual conceito, o da inclusão, na perspectiva da adaptação da sociedade para a pessoa com deficiência poder ter sua vida com autonomia e independência garantida (SASSAKI, 1999), já que as sociedades constroem-se e configuram-se em elementos excludentes para aqueles que são considerados "diferentes" ou "improdutivos".

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, não paginado).

Nos espaços formais de aprendizagem, essa adaptação é disciplinada pelas políticas públicas que visam à inclusão no sistema educacional, determinando o apoio educacional especializado para executar as práticas de inclusão no ambiente interno da instituição. Assim, o Atendimento Educacional Especializado – AEE - passa as ser instrumento para a *práxis* da inclusão, consistindo na transformação da realidade (VAZQUEZ, 2002) excludente em que pode consistir uma educação não acessível à pessoa com deficiência.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, a prática das ações se dá por meio dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, que possuem diferentes formas de garantir o AEE para os discentes com deficiência que ali ingressam e de acordo com cada deficiência, entendendo que a educação inclusiva articulada com a EPT pode ser fator relevante para a qualidade do aprendizado e construção do ser autônomo e independente, com qualificação profissional e social para ingressar no mundo do trabalho.

Assim, o primeiro momento desta discussão irá trazer o conceito da *práxis* como ação transformadora e como ação libertadora de realidades excludentes, em que, apenas com a prática refletida, é que se pode efetivar a inclusão, em um processo que deve considerar os discentes para que sejam os protagonistas de suas histórias, libertando-se e reconhecendo-se como sujeitos autônomos e independentes.

No segundo momento, são abordadas algumas das legislações e diretrizes que impulsionaram a inclusão na educação e a preparação para o mundo do trabalho, descrevendo a criação do movimento da inclusão na EPT, por meio da Ação TEC NEP, que teve como um dos resultados a implantação dos NAPNEs nos Instituto Federais - IFs, como Núcleos de apoio e execução das práticas de inclusão para pessoas com deficiência.

No último momento, serão abordadas algumas práticas de inclusão que as legislações propõem como diretrizes para o AEE obrigatório nos espaços formais de aprendizagem, em que os NAPNEs encontram o desafio de aplicá-las de acordo com suas possibilidades e estrutura, para que a inclusão passe da teoria para uma prática refletida, de acordo com a realidade do local e de cada discente, a fim de possibilitar uma formação humana educacional e profissional, com autonomia e independência.

Por fim, o texto traz as considerações finais, ressaltando a importância dos NAPNEs para a ação da *práxis* inclusiva em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e aberta à diversidade.

A *práxis* da inclusão

No conceito mais atual de inclusão, como a "modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania" (SASSAKI, 1999, p. 43), trabalhando nas diretrizes de adequação da sociedade à pessoa com deficiência, a *práxis* inclusiva torna-se instrumento fundamental para a execução das políticas que visem à inclusão, podendo ser agente de ação transformadora da realidade que discentes com deficiência se encontram.

Nesse sentido, a reflexão sobre os meios de execução que efetivem as práticas de inclusão nos espaços de aprendizagem para além da teoria e de atendimento a leis, trazem a concepção de escolas inclusivas, que mais que colocar o discente com deficiência em seu ambiente, deve promover ações de AEE para uma permanência de qualidade e uma saída do sistema de ensino com aprendizagem e autonomia nas suas atividades, como afirma Mantoan (2003, p. 16) "As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades", sendo necessárias ações que visem à articulação de legislações, programas e atitudes em prol da inclusão para sua concretização.

> A *práxis* é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, não se trata de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade (VÁZQUEZ, 2002, p. 70, tradução nossa).
>
> A prática da inclusão, assim, torna-se fundamental para a transformação da realidade excludente em que o ensino escolar foi pautado ao longo de sua história. A prática pensada e aplicada, refletida sobre seus aspectos teóricos, ressignifica a intervenção nos ambientes educacionais, tratando-se de proporcio-

> nar experiências, vivências, conhecimentos e sociabilidade a partir do até então *status quo*, já que a ação humana transformadora pressupõe negar uma realidade para transformá-la, e isso significa colocar os discentes com deficiência como protagonistas de sua história e trajetória escolar com condições para promover sua autonomia, como agentes de sua história, que conhecem os seus direitos e que possuam voz, não estando ali apenas para escutar, mas para se fazer presente e contribuindo para a formação de uma sociedade que aceita e respeita a diversidade (FREIRE, 1985).
>
> Aceitar e respeitar a diferença são uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 1996, p.29).

Ao analisar a inclusão de pessoas com deficiência sob a perspectiva de Paulo Freire, verifica-se a aproximação desse processo com os estudos e obras do autor e a *práxis*. Por mais que os ambientes formais de aprendizagem estejam, por muitas vezes, condicionados a uma educação determinada pelo sistema produtivo, Freire (2002) aponta os homens como sujeitos da *práxis*, que não apenas observam o mundo, mas agem sobre ele, rompendo o ciclo excludente e o transformando, sendo essencial a ação, e no caso das práticas de inclusão, refletida em suas bases legislativas, teóricas, experimentais e de vivências para que possam mudar realidades e contribuírem na construção do sujeito autônomo e independente.

Ao propor uma educação dialógica, baseada em discussões, diálogos e debates na tentativa de transformar realidades, Freire concebe o espaço formal de aprendizagem como local de mudanças e de libertação da condição de seres excluídos, trazendo a *práxis* libertadora para o enfrentamento de situações que discentes com deficiência compreendem a partir do reconhecimento e entendimento de suas realidades, libertando-os da condição de oprimidos, excluídos (FREIRE, 1996, 2001, 2002, 2011).

> [...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2001, p. 99).

Dessa forma, a *práxis* de inclusão torna-se instrumento para a formação humana dos discentes com deficiência, colocando a ação refletida como apoio na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, da sociabilidade, da autonomia, da independência e da cidadania de sujeitos que se empossam e participam do espaço escolar e que, em uma educação formada por todos, transformam a realidade e libertam-se das amarras do domínio.

Em espaços públicos de aprendizagem, para a implantação de ações de inclusão, faz-se necessária a organização de programas e diretrizes de ações afirmativas no sistema educacional que incentivem e obriguem a execução das mesmas, com o objetivo também de compensar um passado de exclusão que marcam a história da educação da pessoa com deficiência.

Segundo Queiroz (2016, p. 188), as ações afirmativas reconhecem que "grupos foram historicamente tratados de forma injusta e, portanto, devem ser 'compensados' pelas perdas sofridas", de maneira que a igualdade de condições seja promovida respeitando as necessidades de cada um.

Dessa forma se organiza a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, com a criação do Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas e a implantação dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs - em cada *campus* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo Brasil, com o objetivo de promover a inclusão articulada com a EPT. Para isso, são desenvolvidas ações internas nos *Campus* através dos NAPNEs para melhor incluir os discentes com deficiência, com AEE e outras atuações que colaborem nesse sentido, aplicadas na prática do cotidiano educacional, indo além da inclusão em sua face teórica.

> [...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática

> transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente [...] (VASQUEZ, 1977, p. 206).

Apesar dos avanços nas legislações para pessoas com deficiência na educação e no trabalho, a participação social e o exercício da cidadania como sujeitos de deveres e de direitos ainda são mitigados quando a inclusão não é realizada, devendo ser elementos postos e ressaltados como parte dos projetos, programas e ações de inclusão no interior dos ambientes em que estão sendo inseridos. A inclusão, mais que a presença física de uma pessoa com deficiência, pode ser fator de independência e autonomia como preparação para permanência no sistema educacional e como preparação para uma formação de qualidade para o mundo do trabalho.

Segundo Sassaki (1999), autonomia significa possibilidades de alcançarem seus objetos em qualquer ambiente com dignidade, seja na locomoção ou na sua sociabilidade, e a independência o poder de tomar suas próprias decisões sem a interferência de outras pessoas, e ambas podem ser desenvolvidas no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Nesse processo, os espaços formais de aprendizagem possuem papel fundamental com *práxis* da inclusão numa perspectiva de formação humana.

Nesse sentido, a EPT não deve ser vista como modalidade de ensino voltada apenas para o mercado de trabalho, com o aprendizado de técnicas, mas sim, no seu poder articulador de construção da cidadania ativa de discentes tanto no trabalho quanto na sociedade (CARNEIRO, 2011), considerando sua independência, autonomia e adaptação ao mundo produtivo. Incluir em uma formação para o mundo do trabalho, contribui para a formação humana e integral dos indivíduos, capazes de serem protagonistas de suas próprias histórias e atuarem na profissão que escolheram com reconhecimento de sua profissionalização, sabendo de seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

De acordo com o documento Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, a transição da escola para

o trabalho com formação de qualidade, para participarem ativamente do mundo do trabalho e possuir vida econômica ativa, é um direito das pessoas com deficiência, cabendo às instituições de ensino prepará-los para tal por meio de ações e práticas que facilitem a inclusão da pessoa com deficiência.

> § 55. Os jovens com necessidades educacionais especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva. As escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos e prover-lhes as habilidades necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamento em habilidades que respondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto requer tecnologias apropriadas de treinamento, incluindo experiência direta em situações de vida real fora da escola. Os currículos para os alunos com necessidades educacionais especiais em classes mais adiantadas devem incluir programas transicionais específicos, apoio para ingressarem no ensino superior sempre que possível e subsequente treinamento profissional que os prepare para atuarem como membros contribuintes independentes em suas comunidades após terminarem estudos. [...] (UNESCO, 1998a, p. 34).

Assim, as práticas em favor da acessibilidade e atuação de núcleos especializados no AEE tornam-se fundamentais para a promoção da inclusão nos espaços formais de aprendizagem, seguindo ações que contribuam para melhoria na trajetória educacional do discente, promovendo também a sensibilização e atitude de outros membros da comunidade escolar, como ocorre nos IFs, por meio dos NAPNEs, no atendimento a pessoa com deficiência, que visando uma EPT inclusiva, de formação humana educacional e profissional.

A educação profissional e tecnológica

A inclusão das pessoas com deficiência nos espaços formais de aprendizagem passa pelos processos político, econômico e social da sociedade brasileira que condicionam a entrada e participação de discentes com Necessidades Educacionais Específicas – NEE, conforme os contextos determinados, principalmente, pela formação de seres produtivos para a demanda do capital.

Januzzi (2004), ao abordar a história da inclusão, coloca que até 1973 não se falava da educação e profissionalização da pessoa com deficiência como fator de desenvolvimento econômico, mas sim, em uma perspectiva assistencialista, apesar de haver oficinas separadas do ensino comum, que os preparavam para ofícios, a fim de que, inseridos em algum trabalho, tivessem o mínimo para se manterem.

A partir da Constituição Federal de 1988, os direitos individuais passam a ser estabelecidos em um processo democrático, trazendo a educação como Direito Social para todos e indo ao encontro de movimentos a favor da inclusão que marcaram as diretrizes e a concepção de adaptação da sociedade, que originaram documentos que enfatizavam a preocupação da inclusão da pessoa com deficiência na educação para uma vida digna, e provocavam a sociedade para a ação transformadora da realidade excludente, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem em 1990, na Tailândia e a Declaração de Salamanca, em 1994, em Salamanca, Espanha.

Em 1996, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, trazendo em seu artigo 4º, inciso III, a garantia de "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996), o que demonstra a preocupação e as diretrizes das bases educacionais no sentido da inclusão, adaptando os espaços formais de aprendizagem e preparando o apoio e auxílio necessário. A LDB/96 ainda traz a educação inclusiva para o trabalho, como suporte educacional para a integração no mundo do trabalho, proporcionando condições para que a pessoa com deficiência possa ter uma vida mais independente e exercer os seus direitos sociais.

Nos anos 2000, na RFEPCT cria o Programa TEC NEP, pelas até então Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC e Secretaria de Educação Especial – SEESP, do Ministério da Educação, para, através de práticas de inclusão, atender as pessoas com deficiência, possibilitando uma formação mais completa, humana e visando a "inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, através da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal" (ANJOS, 2006, p. 42). A inclusão passa assim a ser instrumento de contribuição para a formação profissional e o direito a estar

dentro do mundo do trabalho como profissional capacitado da área que escolheu.

De acordo com Nascimento e Faria (2013), o Programa desenvolveu-se em quatro momentos, sendo a Mobilização e sensibilização, de 2000 a 2003, para apresentação do Programa TEC NEP em evento com participantes representantes das Instituições da Rede; a Consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimentos às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP, de 2003 a 2006, em que constitui 5 pólos Gestores Regionais para descentralizar as ações de oferta de EPT às pessoas com NEE. Nesse momento, foi decidida a criação dos NAPNEs no âmbito dos IFs e a estratégia de implementação do processo de preparar as Instituições para receber o discente com NEE e atendê-lo para melhor proporcionar a articulação entre a inclusão e a EPT, a formação humana e o mundo do trabalho.

Ainda de acordo com os autores, o terceiro momento, 2007 a 2009, é o da Formação de Recursos Humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, com cursos de formação de recursos humanos especializado para atuarem no atendimento aos discentes com NEE e pesquisas sobre novas TAs para melhor incluir o discente. Quanto ao quarto momento, enfatizam que "Não houve tempo para a implementação do Momento 4, que seria a instrumentalização dos NAPNEs (com recursos multifuncionais e formação de RH) para um melhor atendimento. A SETEC extinguiu a Coordenação de Ações Inclusivas em junho de 2011" (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 22). Destaca-se que em 25 de fevereiro de 2010, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, emitiu a Portaria n° 29, com o objetivo de disciplinar a forma de operacionalizar o Programa TEC NEP, o mesmo passou a se chamar Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais – TEC NEP (BRASIL, 2010).

Nessa conjuntura, os NAPNEs se estruturam e se fortalecem como espaço de práticas e serviços de apoio aos discentes com NEE. Os NAPNEs têm o objetivo de auxiliar os discentes para uma permanência com uma formação digna e de qualidade e saída com êxito, preparados para continuar estudando no Ensino Superior e/ou estar incluso no mundo do trabalho por sua capacitação profissional. Os núcleos são uma ação conjunta entre a Instituição, a comunidade e o discente, para a eliminação ou minimização de barreiras que possam vir a prejudicar a qualidade de vida escolar do discente.

> É o setor da instituição que articula pessoas e instituições desenvolvendo ações de implementação do Programa TEC NEP no âmbito interno, tendo como finalidade o desenvolvimento de projetos e ações que promovam a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, disponibilizando serviços e recursos próprios para esse atendimento (CUNHA, 2011, p. 78).

Os NAPNEs possuem recursos matérias e humanos conforme a estrutura de cada *Campus* em que é criado, e suas práticas de AEE são executadas com o objetivo de contribuir para o ensino e aprendizagem do discente, seguindo as legislações de inclusão por meio de equipe especializada, compreendendo que "acessibilidade, formação de recursos humanos e adequação de material didático-pedagógico, se forem atendidas estas condições, facilitará o ingresso e permanência das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de EPT" (NASCIMENTO *et al*, 2011, p. 08), trazendo a relevância de espaço que reflitam a inclusão com uma *práxis* transformadora de espaços que podem excluir caso não haja intervenção. Na composição dos NAPNEs, a designação do Coordenador ou Coordenadora se dá por Portaria emitida pelo Reitor ou Reitora, e os demais profissionais seguem as diretrizes de cada IFs.

NAPNEs: transformando e libertando

A partir da perspectiva inclusiva, para atender os discentes com deficiência, o AEE executado por profissionais especializados na área da educação especial, é instrumento fundamental para promover a inclusão, com acessibilidade e adaptações de acordo com a especificidade provocada pela deficiência, sendo instrumento de ação transformadora de ambientes e metodologias excludentes.

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p. 15).

Regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o AEE, se dá através de profissionais especializados no próprio ambiente de ensino, sendo, para as pessoas com deficiência, complementar à formação "[...] como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais" (BRASIL, 2011, não paginado). Ainda segundo o decreto, articulado com outras políticas públicas, o AEE deve integrar a família, os estudantes e o projeto pedagógico da escola, tendo como objetivos, conforme o Artigo 3º:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
>
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
>
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
>
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, não paginado).

A LDB de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também aborda a inclusão a partir da educação especial com AEE para as pessoas com deficiência, além daquelas enquadradas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ressaltando, nos Incisos do Artigo 59, a adaptação de currículos, metodologias e recursos, a formação de professores especializados, o acesso igualitário a programas sociais, e a educação especial voltada para o trabalho, para integração em sociedade e agindo com articulação com órgãos afins para seu ingresso no mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), traz em seu Capítulo IV, Do Direito à Educação, dispositivos sobre a obrigatoriedade do acesso de pessoas com deficiência na rede regular de ensino em todas as modalidades, colocando o AEE como suporte para a prática de inclusão nos espaços formais de aprendizagem.

Portanto, no rol de Incisos do Artigo 28 da referida Lei, pode-se destacar a institucionalização do AEE nos projetos pedagógicos de cada instituição; a oferta da educação também em Libras, de forma bilíngue

com a língua portuguesa, com a disponibilização de Intérpretes de Libras; a preocupação e implantação de medidas individuais e coletivas para a melhor adaptação da pessoa com deficiência; pesquisas para desenvolver métodos e técnicas de aperfeiçoamento do AEE; o uso de equipamentos e tecnologias assistivas; a utilização de Sistema Braille; formação continuada para docentes e o apoio de profissionais especializados na área da educação especial; e acessibilidade em todos os espaços físicos e sociais (BRASIL, 2015). Tais práticas são em função do desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência, e o exercício da sua cidadania com autonomia e independência.

Os NAPNEs possuem organização e estrutura de acordo com *Campus*, que seguem as legislações de inclusão e as diretrizes da Ação TEC NEP, conforme a disponibilização de recursos para aquisição de equipamentos, materiais, tecnologias assistivas e composição de recursos humanos especializados, além da articulação com outros setores para implementação da acessibilidade nos ambiente físicos e atitudinais, promovendo a sensibilização e a cobrança por um ambiente mais igualitário, a fim de proporcionar ao discente com deficiência sua participação ativa, com qualidade e autônoma no ambiente de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria história.

Ter um Núcleo que trabalhe diretamente com a inclusão – apesar da responsabilidade de todo o espaço formal de aprendizagem em promover a inclusão – torna-se fator de importância como elemento que conecta a inclusão com a EPT, trazendo meios de adaptar o espaço formal de aprendizagem no sentido físico, social, pedagógico e atitudinal para o discente com deficiência. Os NAPNEs trabalham com todos os tipos de deficiência, sendo a física, visual, auditiva, intelectual, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento, com práticas que variam de acordo com a realidade de cada Instituto (material, física, recursos humanos) e de acordo com cada discente atendido (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

Incluir é mais que colocar o discente com deficiência no espaço físico formal de aprendizagem. Exige executar as práticas inclusivas, considerando a existência das diferenças a serem respeitadas e incluídas como parte do espaço que precisa se adaptar, a fim de que possa proporcionar condições para uma formação que não se diferencie pelo aspecto da deficiência, assim como oportunidades de trabalho que considerem a formação do discente e não apenas o atendimento a leis de cotas, por

exemplo. Segundo Mantoan (2008, p. 10), "o direito à educação esbarra no problema da igualdade de oportunidades, que não se compatibiliza com os ideais inclusivos, pois muitas vezes essa igualdade está a serviço da exclusão e até a justifica", tornando a *práxis* o caminho para reflexão e transformação da realidade que exclui desde sua origem.

Dessa forma, o desafio dos NAPNEs passa a ser oferecer um AEE de qualidade de acordo com sua estrutura e possibilidades, aplicando as legislações em busca de uma igualdade que passe da teoria, mas que busque na práxis seu poder de mudar a realidade da inclusão de pessoas com deficiência no espaço formal de aprendizagem (COSTA, 2011), sendo setor de fundamental importância como apoio e auxílio para pessoas com deficiência e instrumento de sensibilização e de provocação atitudinal da comunidade escolar.

Ao NAPNE, pertence à atuação no sentido de efetivar os propósitos do TEC NEP, sob o olhar humanístico-sistemático à melhoria do atendimento. É necessário considerar que o atendimento aos alunos com NEE não é puramente o cumprimento de determinações legais e/ou normativas, mas sim, um conjunto de tomadas de decisões que almejam o exercício da plena cidadania desses alunos e da coletividade (COSTA, 2011, p. 116).

A inclusão como parte da formação humana e profissional contribui para a autonomia e independência do discente com deficiência, preparando-o para uma vida não segregada do mundo do trabalho ou da continuidade de seus estudos, sendo os NAPNEs e todos que trabalham em prol da inclusão agentes fundamentais para que a práxis aconteça.

Considerações finais

A inserção de pessoas com deficiência nos processos formativos de educação e sua preparação gradativa para atuar no mundo do trabalho, por meio da EPT, possui uma legislação que avança no sentido das práticas inclusivas, além da obrigatoriedade de atendimento especializado que possibilita a inclusão e a acessibilidade dos discentes, valorizando e reduzindo as dificuldades enfrentadas, oportunizando de fato e de direito uma profissionalização técnica no processo emancipatório e garantindo sua permanência no mercado de trabalho.

As práticas de inclusão além de seguirem parâmetros de leis e diretrizes, também são sujeitas à ação humana, para que sejam exploradas e executadas, alinhando aspectos individuais e coletivos do discente com deficiência e do espaço formal de aprendizagem, saindo do discurso de igualdade na teoria para aliá-lo a práticas transformadoras, sendo fundamental a união e articulação da teoria e prática para que se tenha a *práxis* como criadora e transformadora da realidade.

Dessa forma, as práticas educativas formativas necessitam ser pensadas, refletidas, planejadas e aplicadas no sistema educacional para a transformação da realidade excludente que a sociedade impõe implícita ou explicitamente às pessoas com determinadas deficiências, no seu acesso e permanência no mundo do trabalho. Ao analisar o processo histórico de desenvolvimento da EPT no Brasil, percebeu-se a dualidade estrutural das diferenças no ensino por divisão de classes sociais, seguindo a lógica de interesses das classes dominantes.

Evidencia-se que a atuação dos NAPNEs nos IFs deve garantir o serviço de AEE como objetivo de articulação da inclusão com a EPT em uma ação transformadora e libertadora da realidade excludente, enfrentando as limitações impostas pelas legislações, orçamentos e estrutura organizacional e ainda buscar sensibilizar outros setores e instâncias superiores para se comprometerem coma construção do pensamento crítico contra as desigualdades.

Referências

ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2949/1171.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá

outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 04 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa 132 com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008b. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf. Acesso em 04 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 28 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010**. Disciplina a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. Brasília: DF, 2010.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COSTA, G. M. A. D. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)**: ações para inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011, 136 f.: Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Disponível em:

http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1513/1/Nucleo%20de%20atendimento%20aos%20alunos%20com%20necessidades%20educacionais%20especiais%20%28NAPNE%29%20-%20a%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20inclus%C3%A3o%20em%20uma%20institui%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino%20profissional%20do%20Estado%20de%20Pernambuco.pdf. Acesso em 15 jun. 2019.

CUNHA, A. M. S. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência**: um estudo no Colégio Universitário/UFMA. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal no Maranhão, Centro de Ciências Sociais, São Luís, 2011. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/200/1/Dissertacao%20Angelica%20Moura%20Siqueira%20Cunha.pdf. Acesso em 25 maio 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. O sentido da avaliação na prática de base. *In*: QUEIROZ, J. J. **A educação popular nas comunidades eclesiais de base**. São Paulo: Paulinas, 1985. p. 97-101.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, F. C.; BUGARIM, M.C.; MARTINS, I.C.; MARTINS, A. A ação TEC NEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. ***Revista Cientifica Internacional Inter Science Place***. n. 18 de jul./set. 2011.

Disponível em: http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/175/173. Acesso em: 8 jun. 2019.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. p.13-23. Disponível: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/viewFile/185/86. Acesso em: 03 mai. 2019.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. Disponível: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/viewFile/185/86. Acesso em: 03 mai. 2019.

QUEIROZ, E. M. O. Cotas na UFG e desempenho acadêmico: Tensões e contradições. In: MIRANDA, M. G. de (Org). **Educação e Desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Unesco, 1998b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 13 jan. 2019.

UNESCO. **Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 06 mai. 2019.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em: Junho/2019
Aceito em: Dezembro/2019

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p270-292

A educação como contraponto das políticas neoliberais de fratura social

Maria José Pereira de Oliveira Dias[1]
Maria Esperança Fernandes Carneiro [2]

RESUMO

Este artigo apresenta as estratégias históricas do modelo econômico neoliberal e as arbitrariedades políticas instituídas nesse tipo de economia que gera graves consequências contra a classe trabalhadora brasileira e amplia as desigualdades sociais. Ao problematizar essas questões, foi necessário analisar e discutir demandas referentes às políticas neoliberais e suas arbitrárias imposições ao trabalhador. A partir desse fundamento, percebemos que é preciso assumir o risco de compreender a história como fundamento e enfrentamento das mazelas provocadas pelo presente sistema neoliberal que é um grande impositor das desigualdades sociais e constituidor de direitos que preservam a acumulação de capital da classe dominante.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Classe trabalhadora. Educação.

Education as Counterpoint for Neoliberals Politics for Social Fracture

ABSTRACT

This article features the historical strategies of the neoliberal economic model and the political arbitrariness instituted in this type of economy, which generates serious consequences against a Brazilian labor class and wide social inequalities. Therefore, those questions are analyzed

1 Mestre em Educação no PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Doutoranda em Educação no PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Professora no Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFG. Bolsista FAPEG, e Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão Escolar - GPPEGE/PUC Goiás - www.gppege.org.br. ORCID: htpp://orcid.org/0000-0002-95897847. Email: mjpgoster@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na Linha de Pesquisa: Estado, Instituições e Políticas Educacionais e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão Escolar - GPPEGE/PUC Goiás - www.gppege.org.br. ORCID:http://orcid.org/0000-00027272-6666. E-mail: esperancacarneiro@outlook.com.

and discussed based on neoliberal policies against the workman. From this foundation, we perceive that it is necessary to take on or to understand the history as a foundation and confrontation of bad ones caused by the present neoliberal system that is a great diffuser of social inequalities and constituent of directs that preserve the riches of the dominant class

Keywords: Neoliberalism. Class worker. Education.

La Educación como Contrapunto de las Políticas Neoliberales de Fractura Social

RESUMEN

Este artículo presenta las estrategias históricas del modelo económico neoliberal y las arbitrariedades políticas instituidas en dicha economía, que genera graves consecuencias contra la clase trabajadora brasileña y amplía las desigualdades sociales. Al problematizar esas cuestiones, fue necesario analizar y discutir demandas referentes a las políticas neoliberales y sus arbitrarias imposiciones al trabajador. Con base en ello, percibimos que es necesario asumir el riesgo de comprender la historia como fundamento y enfrentamiento de los daños provocados por el presente sistema neoliberal que es un gran impositor de las desigualdades sociales y constituidor de derechos que preservan la acumulación de capital de la clase dominante,

Palabras-clave: Neoliberalismo. Clase trabajador. Educacion.

Introdução

Este artigo relaciona-se aos conhecimentos problematizados no decorrer da Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Destaca as principais artimanhas do modelo econômico neoliberal e as consequências dessa política para a classe trabalhadora, bem como os seus impactos arbitrários no que tange aos trabalhadores docentes.

Assim, para analisar e problematizar as questões referentes às políticas neoliberais e suas arbitrárias imposições ao trabalhador, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica nos aportando nas reflexões apresentadas pelos seguintes autores: Anderson (1995), Chauí (2011), Bastos

e Cardozo (2014), Fontes (2020), Forrester (1997), Sennett (1999), Freire e Freire (2001), Ramalho (2018), Teixeira e Coutinho (2012).

A história nos revela que o neoliberalismo emergiu na Europa e América do Norte, após a II Guerra Mundial, em regiões em que o capitalismo possuía grande força econômica e política. O seu surgimento se deu a partir de um movimento teórico e político opositor ao Estado de Bem-Estar Social[3]. A justificativa para tal oposição era de que o igualitarismo fomentado pelo "Estado de bem-estar" não contribuía para a "liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos". O grupo argumentava, também, que a desigualdade era de certo modo um valor positivo e importante para a nova sociedade que estava se constituindo pós-Segunda Guerra Mundial (ANDERSON, 1995, p. 09-10).

As ideias neoliberais ganharam força com o início da crise econômica de 1970, que se caracterizou por forte recessão na qual o mundo capitalista experimentava taxas de inflação elevadas e atreladas ao baixo crescimento econômico, ou seja, de realização do lucro. De acordo com Ramalho (2018, p. 303),

> O pensamento neoliberal, como o nome indica, se baseia no pensamento político-econômico do liberalismo clássico; defende o reino do mercado nas relações sociais, a privatização, o individualismo, e um governo não intervencionista no mercado livre. A função do estado se resume na defesa contra inimigos externos e a manutenção da ordem interna através de aparatos policiais e legais, incluindo um clima econômico de proteção aos interesses capitalistas.

Pode-se constatar que o modelo econômico neoliberal é hegemônico no mundo ocidental com sua política do máximo de recursos e investimentos para o capital e o mínimo para as ações sociais; e que este tem ampliado seus tentáculos via programas, sendo sua atuação no mundo, significativa. Desse modo, promovem privatizações infindáveis, provocam crises financeiras e desigualdades sociais, mas, ainda assim,

3 Segundo Marilena Chauí, o Estado de Bem-Estar Social possuía três características singulares. A primeira estava relacionada ao sistema fordista com importantes indústrias detentoras das atividades econômicas, com produções de matérias-primas e toda distribuição "no mercado de consumo" e que controlavam com planejamentos sistematizados a organização do trabalho, a produção de estoques e "formação de preços dos produtos". A segunda contribuía com os encaminhamentos dos indivíduos ao mercado de trabalho. E, por fim, "monopólios e oligopólios que, embora transnacionais ou multinacionais, tinham como referência reguladora o Estado nacional (CHAUÍ, 2011, p. 311).

nos países europeus - onde os trabalhadores são organizados -, não conseguiram acabar com o Estado de bem-estar social, mesmo com todas as estratégias de redução de gastos no âmbito social.

A partir de algumas experiências neoliberais em países próximos ao Brasil como o Chile, é pertinente pensar que as ditaduras militares vigentes nas décadas de 1960 a 1980, que tomaram a América Latina, constituíram-se em um dos mecanismos usados para impor coercitivamente aos povos a convivência com a pauperização criada pelas mais drásticas políticas neoliberais. O que se sabe é que, de acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo é um processo ideológico de alcance mundial, ou seja, com uma estrutura de ampla extensão e uma "[...] doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem" (p. 21-22).

Apesar de o neoliberalismo continuar existindo como um movimento em processo de desenvolvimento com significativas experiências de fracassos econômicos e onde um dos seus resultados mais perversos conduz a sociedades cada vez mais desiguais, possui forte hegemonia mundial e as suas doutrinas não dão alternativas diferentes daquelas implantadas por suas ideologias. Para Marilena Chauí (2011, p. 317),

> Por conseguinte, visto sob a perspectiva da luta política, o neoliberalismo não é de modo algum a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e o desaparecimento do fundo público. Ele é a posição política, vitoriosa no momento, que decide cortar o fundo público no pólo do financiamento dos bens e dos serviços públicos, cortar o financiamento público do salário indireto e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir todas as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu.

Chauí (2011) ressalta ainda que o desaparecimento da identidade e dos direitos do bem público se deve à crise com o Estado de Bem-Estar Social que culminou na ampliação do setor privado.

Há algumas décadas o Brasil vem provando o fel extraído desse modelo econômico. O atual governo (2016), decorrente de golpe mediático/jurídico/parlamentar, com a conivência dos Estados Unidos, portanto, não eleito pelo povo (dada a sua filiação ao projeto neoliberal com medidas arbitrárias de privatizações), elevou o percentual de desempre-

go no país, chegando a 12,4 milhões de desempregados de acordo com a Agência IBGE Notícias[4] (PARADELLA, 2019).

Em reportagem recente, o Professor de Economia da Universidade Estadual de Campinas, Marcio Pochmann (2018), apresentou uma matéria na Rede Brasil Atual na qual faz uma análise acerca do cenário do governo Temer e do processo de continuidade do governo Bolsonaro em relação às políticas neoliberais. Segundo ele, esse modelo "receituário neoliberal" instituído pelos últimos governos Temer e Bolsonaro, tende a descontruir políticas de trabalho "digno pelo ganho indecente de produtividade". As propostas de reformas apresentadas nesses governos apontaram para a desregulamentação das políticas ligadas à "sustentabilidade ambiental", sobretudo autorizando a livre utilização de agrotóxicos proibidos na Europa e USA. E, ainda, para a ampliação dos processos de privatizações de instituições públicas, inclusive com agendas voltadas para a previdência social, contendo asserção de capitalização, o aumento dos "cortes" nos programas sociais que são fundamentais para combater a pobreza e a miséria que tem crescido e chegado ao ponto alarmante em que 5 milhões de crianças brasileiras passaram a viver em extrema pobreza, segundo o Jornal Valor Econômico (BÔAS, 2018). Por fim, ainda nesse cenário de propostas de mudanças, nos últimos governos, nota-se maior abertura para as políticas neoliberais e, com isso, há o agravamento resultante da privatização na "venda de metade das refinarias da Petrobras" na qual, nitidamente, o país deixará de "refinar 1,1 milhão de barris por dia", conforme informa o Diário Centro do Mundo (SOB..., 2019), visto que nessa ação arbitrária de governança o Brasil acabará não arrecadando mais de 28 milhões de dólares.

Para Chauí (2011), as formas atuais de produção do capitalismo podem ser vistas na ampliação do desemprego, no monetarismo e no capital financeiro que desvalorizam o trabalho, ampliam a terceirização e influenciam na compra de serviços, o que contribui para a fragmentação da produção, das forças produtivas e da valorização das ciências e tecnologias como agentes econômicos importantes. O desaparecimento dos direitos sociais, nesse modelo econômico, com a criminalização dos movimentos sociais e a truculência da repressão, converte os trabalhadores em prestadores de serviços privados regulados pelo mercado, de modo

4 "O aumento representou a entrada de 892 mil pessoas na população desocupada, totalizando 13,1 milhões de trabalhadores nessa condição. Já a taxa composta de subutilização da força de trabalho ficou em 24,6%, somando 27,9 milhões de pessoas, pico da série histórica iniciada em 2012" (PARADELLA, 2019).

que as importantes e principais decisões podem ser tomadas por organismos internacionais por serem considerados detentores econômicos mundiais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. O neoliberalismo ainda nos leva a submissão aos cortes de direitos sociais em função da disputa por investimentos internacionais que maximizam as desigualdades entre os países de primeiro mundo e os demais.

Dessa maneira, os dogmas constituídos pelo neoliberalismo reforçam a desvalorização e a exclusão dos trabalhadores, promovem a valorização financeira, influenciam na fragmentação do trabalho, incentivam a competição e o aligeiramento do conhecimento contemporâneo, eliminam os direitos sociais historicamente construídos, abre portas para gerências externas e descomprometidas com os problemas da sociedade atual, e, por fim, fomentam as desigualdades econômica e social entre nações.

Com base no exposto, "[...] a ideologia da competência afirma que os que possuem determinados conhecimentos têm o direito natural de mandar e comandar os demais em todas as esferas da vida social [...]" (CHAUÍ, 2011, p. 322), reforçando fortemente a divisão de classe entre aqueles que dominam por serem especialistas ou detentores de certo conhecimento, daqueles que são dominados e submissos às ordens impostas pela classe dominante. O que se vê é um processo proposital de "despolitização da sociedade", com a apresentação de conceitos puramente técnicos, não transparentes e incompreensíveis a maioria dos cidadãos, como se os seres humanos fossem invisíveis no contexto social (CHAUÍ, 2011, p. 322-323).

É uma forma de política econômica que legitima a exclusão via desmantelamento dos direitos sociais, a competição exacerbada, a privação da liberdade do ser humano de participar ativamente de sua própria vida social, bem como a marginalização e naturalização da violência entre os homens, de forma que inviabiliza a solução dos problemas sociais e contribui para a degradação humana.

Recentemente, agravando a situação acima exposta, vivemos uma pandemia[5] no capitalismo e isso tem provocado péssimas condições de trabalho com o isolamento social e agudizado as contradições

5 Segundo Fontes (ENTREVISTA..., 2020) até onde sabemos, essa pandemia do novo coronavírus teve início na China, que é um país superpopuloso e que "diante do temor de expansão da doença" tomar proporções descontroladas, logo "tomou rigorosas medidas de isolamento social". Essas medidas de isolamento provocaram "a interrupção total das atividades em um dos maiores centros industriais do país, Hubei, com mais de 60 milhões de habitantes, e em sua capital Wuhan".

que interferem a vida individual e coletiva humana. Segundo Fontes (ENTREVISTA...,2020), a pandemia do coronavírus tem incitado tensões em países desenvolvidos e demais nações capitalistas, quando em meio à crise eles se posicionam em defesa do lucro acima da vida, procurando evitar as interrupções das atividades de trabalho que podem interferir na extração do processo de produção para o capital, reduzindo-o. Para a autora, antes da crise sanitária já vivíamos outras crises capitalistas com a superprodução de capitais em forma de títulos ou valores em dinheiro, no enriquecimento desordenado de banqueiros e na exploração descarada da classe trabalhadora. Todo esse processo de mudança vinha sendo anunciado pelos economistas mundiais.

No entanto, de acordo com autora, essas crises recorrentes são cada vez mais devastadoras para o povo de modo geral, mas especialmente aos trabalhadores, bem como aos docentes integrantes dessa categoria, dado que essas mudanças fortalecem o sistema econômico, provocam a expansão dos tentáculos capitalistas que sacrificam a classe trabalhadora e levam a expropriação dos direitos trabalhistas conquistados ao longo dos últimos séculos. Sem contar que todo esse processo provoca a falta de emprego e faz com que o trabalhador se submeta a atividades precárias para sobreviver.

É nesse contexto, segundo Fontes (ENTREVISTA...,2020), que o Estado tem se refugiado cada vez mais na bolha do capital. Enquanto isso, os trabalhadores estão submetidos a crescente violência física, desemprego, fome e degradação simbólica promovida pelas instâncias públicas que deveriam proteger e cuidar de todos/as, mas, ao contrário, ampliam as desigualdades sociais e a exploração dos sujeitos que trabalham, assim como colaboram para o aumento das estatísticas de exaustão, adoecimento e morte.

Diante disso, o que dizer dessas políticas que contribuem para a exclusão, exploração e precarização do trabalhador?

As rupturas sociais geradas pelas políticas neoliberais

Segundo Forrester (1997), estamos diante de certas políticas artificiais que pretendem permanecer mesmo diante das mazelas, destruições e aniquilações dos sujeitos. Para a autora, estamos presenciando, cotidianamente, de modo silenciado e apático, uma gravíssima mutação social e civilizatória. Essa insensibilidade proposital é instituída pelo con-

texto neoliberal vigente que traz consigo uma postura impositiva para que sejamos silenciados e incapacitados de reconhecer e requerer direitos sociais igualitários. Pouco a pouco, os objetivos idealizados pelo sistema neoliberal vão instituindo e causando tensões sociais responsáveis pela miséria, precarização, exploração e aviltamento dos seres humanos.

> Mas, por trás de toda essa máscara, durante o transcurso desses subterfúgios oficializados, dessas pretensas 'operações' cuja ineficácia se conhece de antemão, desse espetáculo preguiçosamente deglutido, pesa o sofrimento humano, um sofrimento real, gravado no tempo, naquilo que tece a verdadeira história sempre ocultada. Sofrimento irreversível das massas sacrificadas; quer dizer, de consciências torturadas e negadas uma por uma (FORRESTER, 1997, p. 09).

Desse modo, percebe-se nitidamente o cumprimento de um modelo econômico que visa sustentar os braços do capitalismo, independentemente se a vida humana está em risco ou em extrema degradação. Aqui evidencia-se que o lucro, a competitividade e o descompromisso com as questões sociais são fatores que alimentam o sistema neoliberal. O aumento das cifras, do capital e dos números estatísticos é o que realmente importa ao cumprimento das metas projetadas pelos neoliberais.

Forrester (1997, p. 24) ressalta que, com o desenvolvimento das premissas neoliberais, o trabalho se distanciou do propósito originário. Antes a acumulação de capital no liberalismo, o modelo de produção taylorista/fordista caracterizou-se pela produção em massa e consumo de massa. Essa estruturação possuía funções bem definidas e atribuídas com relação aos papéis estabelecidos nos postos de trabalho, ou seja, um grupo responsável pela administração, os gestores e os demais trabalhadores da produção como executores.

No entanto, tal modelo econômico de produção flexível e do trabalhador polivalente não se preocupa com as desigualdades sociais e os direitos já conquistados, pois, quanto maior a miséria, maior o lucro daqueles que estão dominando a economia, o trabalho e os salários. Mesmo porque o consumo de massa foi substituído pela produção de sofisticados produtos. Com os problemas sociais instaurados, abrem precedentes as especulações da economia privada com forte hegemonia e controle financeiro em todos os setores do Estado. Assim, para Forrester (1997, p. 29) há uma ampliação "[...] vertiginosa da quantidade de

valores variados que elas podem abranger, dominar, combinar, duplicar sem se preocupar com leis e pressões que, num contexto assim mundializado, elas são capazes de contornar com facilidade".

Os avanços dessas economias privadas internacionais são autorizados pelo Estado que também fica sob controle de agências sem precedentes, sem ética, sem a mínima compaixão daqueles que são esmagados socialmente e, em geral, possuem um discurso de que tudo está cooperando para o bem de todos. Forrester (1997) ressalta que esses grupos econômicos privados são mais fortes do que as políticas, não se preocupam com as questões éticas e muito menos com a degradação humana que isso pode causar.

> Essas redes econômicas privadas, transnacionais, dominam então cada vez mais os poderes estatais; muito longe de ser controladas por eles, são elas que os controlam e formam, em suma, uma espécie de nação que, fora de qualquer território, de qualquer instituição governamental, comanda cada vez mais as instituições dos diversos países, suas políticas, geralmente por meio de organizações consideráveis, como o Banco Mundial, o FMI ou a OCDE (FORRESTER, 1997, p. 30).

São essas agências que possuem o maior poder e o controle de todas as dívidas que os Estados possuem. Para Forrester (1997, p. 32), a apresentação de falsas crises econômicas funciona como estratégia que contribui para o não revelar das artimanhas que o sistema neoliberal impõe. Assim, o procedimento tomado pela nova economia existe no sentido de devastar a sociedade e dizimar aqueles sujeitos considerados sem utilidade social, pois, para estes últimos, a miséria e o aviltamento serão o caminho para sua extinção total. Junto a isso, impõe-se a ideia de "flexibilização do trabalho" ou do trabalhador que parte de um conceito ligado "[...] as leis da concorrência, da competitividade, o ajustamento às regras econômicas internacionais – que são as da desregulação" (FORRESTER,1997, p. 32). Essa lógica promove a "subtração dos direitos sociais" constituídos historicamente por um povo, uma sociedade e uma nação.

A "fratura social" que leva a diminuição do valor humano é denominada por Forrester (1997, p. 34) como o resultado da falta de respeito, ausência do sentimento de humanidade e cuidado com o outro, forte exclusão das pessoas economicamente menos favorecidas que são em-

purradas e colocadas à margem da sociedade para que não sejam vistas cotidianamente e, se possível, encarceradas por sistemas próprios. Esse olhar indiferente é proposital, naturalizado por uma estrutura econômica que é perspicaz em suas estratégias, sobretudo para causar uma ideia de que tudo está girando normalmente e que o curso da economia não foi afetado drasticamente desde a sua implantação. A autora nos chama a atenção para questões ligadas a essa indiferença humana, quando explicita que ela

> [...] é quase sempre majoritária e sem freio. Ora, estes últimos anos foram, de certa maneira, campeões da inconsciência pacífica diante da instalação de um poder absoluto; campeões da história camuflada, dos avanços despercebidos, da desatenção geral. Desatenção tal que ela própria não é registrada. Desinteresse e falta de observação obtidos certamente por meio de estratégias silenciosas, obstinadas, que insinuaram lentamente seus cavalos de Tróia e souberam basear-se tão bem naquilo que propagam – falta de vigilância -, a ponto de elas próprias permanecerem despercebidas e, por isso mesmo, mais eficazes (FORRESTER, 1997, p. 41).

Ou seja, mantendo uma nação ocupada, explorada e alienada fica mais fácil se tornar indiferente aos problemas que emergem cotidianamente.

> O sistema liberal atual é bastante flexível e transparente para adaptar-se às diversidades nacionais, mas bastante 'mundializado' para confina-las pouco a pouco no campo folclórico. Severo, tirânico, mas difuso, pouco identificável, disseminado por toda parte, esse regime que jamais foi proclamado detém todas as chaves da economia que ele reduz ao domínio dos negócios, os quais se apressam em absorver tudo o que ainda não pertencia à sua esfera (FORRESTER, 1997, p. 43).

Mesmo ameaçado a destruição, em dados momentos, esse sistema econômico manteve as suas estratégias fortes, nutrindo forças com base na exploração dos trabalhadores e visando conservar a acumulação de capital para as suas potências financeiras. Forrester (1997) distingue a potência do poder por serem diferentes. Para ela, a potência é forte e dificilmente muda de campo. Um exemplo disso é a "economia privada"

e as "classes dirigentes", que às vezes podem até perder o poder, mas a potência, jamais. O poder nem sempre possui estratégias fascinantes como a potência conseguiu conservar. A potência exercida pelo sistema neoliberal é fortalecida pela autoridade e o domínio de modo que nada se torna possível sem as suas ideias e a sua lógica econômica. Por esse motivo, todos os governos envolvidos pelo sistema se submetem as imposições fortemente arbitrárias do modelo neoliberal, pois

> [...] seu domínio anima um sistema imperioso, totalitário em suma, mas, por enquanto, em torno de democracia e, portanto, temperado, limitado, sussurrado, calafetado, sem nada de ostentatório, de proclamado. Estamos realmente na violência da calma (FORRESTER, 1997, p. 45).

A autora nos instiga para uma luta e mobilização de classes contra esse tipo de política, cuja intenção é desviar a atenção das coisas necessárias, apresentando problemas inexistentes e falsas crises econômicas, pois, o objetivo desse sistema é continuar explorando o trabalhador de modo alienante e imperceptível, visando a manutenção das riquezas e o fortalecimento de suas potências neoliberais.

As exigências impostas pelo capital à classe trabalhadora

O autor norte-americano Richard Sennett (1999) no livro "*A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*" destacou que as diferentes mazelas no contexto social são oriundas do atual sistema econômico mundial capitalista moderno que tem exigido cada vez mais dos trabalhadores, cegando-os em rotinas extenuantes, levando-os a serem mais flexíveis, abertos, ágeis e submissos às diferentes mudanças, menos formais e legalistas. Exige-se que o trabalhador seja mais flexível no desenvolvimento do seu trabalho com maior instabilidade em sua trajetória profissional e que se enquadre em um processo fragmentado dos modos de produção, induzindo-o às diferentes especialidades que deva possuir para não ficar desempregado.

Sennett (1999) ressalta ainda que essa flexibilização e instabilidade podem provocar maior ansiedade no trabalhador e o levar a diversos caminhos que são capazes de contribuir para seu afligir e o submeter às precariedades laborativas. A maior consequência desse processo é a mudança do caráter pessoal que é possível acontecer com tal sistema de

flexibilização do trabalhador, apontado pelo autor como um desdobramento mais amplo e que possui força para afetar a personalidade e os sentimentos intrapsíquicos dos sujeitos envolvidos.

> O termo caráter concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. Da confusão de sentimentos em que todos estamos em algum momento em particular, procuramos salvar e manter alguns; esses sentimentos sustentáveis servirão a nossos caracteres. Caráter são traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem (SENNETT, 1999, p. 10).

Desse modo, esse imediatismo cultivado na sociedade contemporânea pode levar as pessoas à impaciência, à incapacidade de colocar-se no lugar do outro, à exploração e à degradação humana, e, sobretudo, à alienação por meio de um sistema econômico que visa, de qualquer modo, o lucro à custa de vidas que são cotidianamente submetidas às arbitrariedades e às atrocidades impostas por uma classe dominante extremamente cruel.

Sennett (1999) salienta que a imprevisibilidade é um dos grandes destaques do atual sistema econômico, político e social. E isso corrobora com a derrocada diária e o desmoronamento dos direitos sociais constituídos a duras penas por um longo processo de mobilização. Direitos que foram fortalecidos por lutas, debates e pela construção histórico-social que, no entanto, são subtraídos por um grupo pertencente a uma classe dominante que quer manter o poder e as suas riquezas, explorando um pouco mais, a cada ano, os trabalhadores sem se importar com os altos índices de miséria no país.

O trabalhador atual é levado a obter uma formação que atende apenas as diversidades impostas pelo capital, mesmo que essas comprometam a sua qualidade de vida social e particular. Sennett (1999, p.21) afirma que:

> [...] os líderes empresariais e os jornalistas enfatizam o mercado global e o uso das novas tecnologias como as características distintivas do capitalismo de nossa época. Isso é verdade, sim, mas não vê outra dimen-

são da mudança: novas maneiras de organizar o tempo, sobretudo o tempo de trabalho.

A relação com o tempo, para Sennett (1999), é uma das questões que mais sofreram mudanças ao longo da história do homem. No lugar de uma vida social estável, deu-se abertura à convivência humana mais líquida e ausente de história cumulativa; assim, onde havia um trabalho que perdurava gerações diversas, surgiram formações especializadas mais compatíveis que vieram suprir diferentes necessidades em um mercado de trabalho de espaços variáveis.

E, dentro desse contexto, a terceirização do trabalho está presente e se intensificando nas instituições criadoras dos meios de produção, bem como o trabalhador se vê crescentemente submetido aos processos de isenção dos seus direitos básicos de sobrevivência humana. O que gera toda essa mudança é, justamente, o capital com o seu fundamento no lucro, movimentado pelo mercado e a circulação de mercadorias. De acordo com Sennett (1999), atualmente, o trabalho é organizado em redes muito instáveis e não mais em pirâmides fundamentadas em contratos estruturados a longo prazo. Esse processo em rede exige ampla comunicação e importantes tecnologias para substituir significativamente o trabalho humano.

O autor aponta para o fato de que a corrosão da lealdade e da confiança do trabalhador é um dos princípios que mais tem contribuído para a não instituição de laços sociais a longo prazo, podendo ocorrer um enfraquecimento significativo nas relações de trabalho, pois, quando a confiança e o compromisso são abalados podem causar instabilidade, tanto em relação ao detentor dos meios de produção, como também no trabalhador e no seu vínculo trabalhista. O capital apregoa que o melhor é manter esse distanciamento entre os sujeitos e as suas relações de trabalho, visando, sobretudo, o dinheiro e o lucro por estarem acima dessas questões sociais; em outras palavras, "[...] o distanciamento e a cooperação superficial são uma blindagem melhor para lidar com as atuais realidades que o comportamento baseado em valores de lealdade e serviço" (SENNETT, 1999, p.25).

Ainda em conformidade com Sennett (1999), "é a dimensão do tempo do novo capitalismo" que mais tem provocado problemas de ordem emocional e particular nos trabalhadores, sobretudo quando esses não estão no âmbito do trabalho. Essas adversidades podem afetar as relações sociais e familiares destes, sobrecarregando-os de culpa pela falta

do tempo que foi extraído, de modo intencional, pelo sistema capitalista e que, de certo modo, não é explícito ao sujeito e o responsabiliza pelo presente obstáculo. Assim, são infindáveis os dilemas enfrentados pelos trabalhadores na atual sociedade. Os contratempos entre família e trabalho são um desses problemas que podem provocar diferentes questionamentos, como por exemplo:

> [...] se pode buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se pode manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? [...] (SENNETT, 1999, p.27).

As respostas a esses questionamentos estão diretamente interligadas ao sistema econômico atual, que é o maior responsável pela exploração e alienação do trabalhador em relação aos processos de trabalho. A economia baseada no capital extrai tudo o que o sujeito possui e, com bases ideológicas, consegue ocultar todas as artimanhas organizadas para que não sejam explícitas essas arbitrariedades para não voltar negativamente aos seus próprios fundamentos.

Aportando-se em Adam Smith, Sennett (1999, p.39) destaca que "a circulação das moedas, bens e trabalho" contribuíram para o acúmulo das "riquezas das nações". Esse processo exigiu que as pessoas executassem, cada vez mais, um trabalho "especializado" e com o crescimento do mercado ampliou-se necessariamente a divisão do trabalho. Inicialmente, isso contribuiu na organização e ampliação da produção e do tempo do trabalhador, contudo, um pouco mais tarde, levou o sujeito ao trabalho especializado, provocando um absoluto tédio e um grande enfado pela repetição rotineira. Nesse caso, a rotina influencia na constituição do caráter humano e afeta a motivação e o interesse do sujeito em relação ao trabalho, fazendo-o alienar-se ao processo de produção e pensar cada vez menos nas operações mais complexas e dentro de uma totalidade. Esses males são ainda piores quando, na divisão do trabalho, fragmentam o trabalho manual do trabalho intelectual impondo o poder de um sobre o outro.

A política econômica atual, sobretudo a neoliberal, tem construído e disseminado a ideia de que o homem precisa ser mais flexível para enfrentar as adversidades que emergem do contexto social, atendendo o máximo possível o mercado capital com o seu trabalho mais di-

nâmico e diverso. Pensando nisso, "[...] a sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas" (SENNETT, 1999, p.53). Essa ideia tem sido cravada cotidianamente no meio social, exigindo que o homem seja mais aberto às transições.

> O sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização. Os fatos que se encaixam em cada uma dessas categorias são conhecidos da maioria de nós, nenhum mistério; já avaliar a consequência deles, é mais difícil (SENNETT, 1999, p.54).

Reinventam novas formas de exploração do trabalho do homem, dando a ideia de que o regime de flexibilidade é necessário à formação profissional mais dinâmica, independente e fragmentada. Esse movimento está totalmente voltado à ampliação da produtividade dos sujeitos e ao lucro do capital. É uma constante e, dia após dia, mais comum os trabalhadores assumirem riscos, mesmo sabendo que poderão se submeter a perdas irreparáveis em sua carreira profissional e a uma estrutura de poder extremamente arbitrária, controladora e aniquiladora dos principais direitos sociais.

Para o autor, a inconstância e o risco contínuo no trabalho assumido pelo trabalhador, pode provocar uma corrosão no seu caráter humano e uma sensação de insegurança permanente mediante as incertezas apresentadas no novo contexto de trabalho. "A moderna cultura do risco é peculiar naquilo que não se mexer é tomado como sinal de fracasso, parecendo a estabilidade quase uma morte em vida [...]" (SENNETT, 1999, p.102).

É assim que o atual sistema econômico vem anunciando e implantando sutilmente as suas ideologias fixas em um sistema de produção que alimenta continuamente o capital. A condição de flexibilidade é um elemento fundamental na condução da economia neoliberal e pode ser uma das responsáveis pelas desigualdades no mercado de trabalho que atenua a disparidade entre aqueles que são bem remunerados e os que ficam à margem social com um salário baixíssimo. Sem contar que esse mercado tende a acolher os trabalhadores mais jovens e a os subordinar às diferentes condições

de trabalho no cotidiano laboral, podendo, assim, descartar com maior facilidade aqueles que possuem idade elevada.

O que se vê nessa nova ordem econômica são inúmeros desafios que o trabalhador precisa enfrentar para a sua própria sobrevivência. O preconceito em relação ao trabalho das pessoas mais velhas, a submissão à baixa remuneração, à competitividade e à precarização do trabalho, bem como o individualismo, a flexibilização e a subordinação às regras impostas pelo modo de produção são problemas que o homem tem enfrentado cotidianamente no contexto social. Essa apreensão constante do sujeito, segundo Sennett (1999), pode provocar uma significativa "ansiedade" por ter que enfrentar tantos problemas originados pelo modo de produção que é regido por um sistema econômico pertencente a um "novo capitalismo", onde a apreensão "[...] é uma ansiedade sobre o que pode acontecer; é criada num clima que enfatiza o risco constante, e aumenta quando as experiências passadas parecem não servir de guia para o presente" (SENNETT, 1999, p. 114-115).

Sennett (1999) destaca que no contexto atual a ética do trabalho é um dos grandes embates na organização social do trabalho. Para ele, a falta de organização do tempo no emprego/ofício acaba gerando essa superficialidade nas relações humanas. O serviço cooperativo e em equipe têm sido considerados a verdadeira ética do trabalho, mas, ainda assim, está permeado de aparências e fragilidades.

> A moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe. Celebra a sensibilidade aos outros; exige 'aptidões delicadas', como ser bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias. O trabalho de equipe é a ética de trabalho que serve a uma economia política flexível [...] O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante (SENNETT, 1999, p.118).

O autor nos aponta que há contradições nesse processo coletivo, pois, é uma demanda que qualifica o trabalho em equipe, entretanto, nos mostra que nesse círculo podem ser desenvolvidas as mesmas arbitrariedades e imposições de um contexto diferente dessa organização do trabalho por não mudar a estrutura de poder do sistema de produção imposto pelo capital.

O sistema capitalista vigente nos induz à autorresponsabilização pelos fracassos cotidianos, esse é um "[...] mercado em que o vencedor leva tudo [pois] é uma estrutura competitiva que predispõe ao fracasso grande número de pessoas educadas" (SENNETT, 1999, p.140). Diante disso, as estruturas de trabalho organizadas de modos mais flexíveis, contribuem para o desaparecimento das responsabilidades do capitalista em relação ao trabalhador. Muitas vezes, o trabalhador é culpado e levado a acreditar que o seu comportamento está inadequado ao que foi almejado pelo detentor dos meios de produção, podendo substituir os sujeitos por aqueles que se adequem aos princípios capitalistas e que se sujeitem à precarização no trabalho.

De acordo com os autores Neta *et. al.* (2020), a cada queda nos lucros capitalistas, surgem novas estratégias econômicas que objetivam a manutenção da hegemonia da classe dominante. Entretanto, os autores apontam que, mesmo diante das diferentes crises, o capital não perde a sua essência centrada na acumulação e exploração da classe trabalhadora. Ao contrário, são nas crises que o capital se fortalece e adquire novas estruturas para retomar sua função econômica com maior força e intensidade.

O neoliberalismo é mais um dos tentáculos da economia capitalista e se nutre nesse processo, ou seja, é um sistema ideológico que se atualiza e reatualiza constantemente para a continuidade da prática de exploração e expropriação do trabalho. Esse sistema está presente em diferentes políticas brasileiras desde os anos de 1990, bem como nas políticas voltadas ao campo da educação e contribui na intensificação da precarização do trabalho dos professores da educação básica e superior.

O neoliberalismo atinge a todos, a todas as regiões e setores, como entendem os autores Bastos e Cardozo (2014) quando analisam os impactos das mudanças econômicas e a presença desse sistema nas diretrizes educacionais organizadas na década de 1990 no Estado do Maranhão. Destacam que as diretrizes expressam princípios arbitrários, principalmente no que se refere à flexibilização do trabalho e aos baixos salários dos docentes submetidos aos contratos determinados. Ou seja, a pesquisa deixa evidente a existência da precarização no trabalho docente no contexto do Sistema da Rede Pública de Ensino na referida região. Isso reafirma o quanto é forte a ideologia neoliberal e como os seus tentáculos estão presentes em diferentes sistemas da sociedade. Mostra-nos como a classe trabalhadora, bem como os trabalhadores

docentes, estão se sujeitando para continuar sobrevivendo a uma economia devastadora e de controle econômico que visa o lucro e o coloca acima das vidas humanas.

Teixeira e Coutinho (2012) demonstraram em estudo que desde a sua expansão no Brasil, a perspectiva neoliberal tem buscado defender a qualquer custo uma educação e formação docentes que atendam demandas específicas do capital. Nesse entendimento, a educação deve ser desenvolvida como um instrumento para difundir os conceitos ideológicos da concepção neoliberal e que seja necessário exigir um processo disciplinar alinhado aos interesses econômicos mundiais e de suas agências de fomentos. Contudo, para que isso possa ser efetivado, essa nova forma de economia neoliberalista busca defender uma formação de força de trabalho que consiga ser adequada às demandas produtivas, pois, é um tipo de ação que requer conhecimento acerca das tecnologias e entendimento sobre o recente processo de organização do trabalho. Essa perspectiva ideológica neoliberal procura defender e implantar uma nova forma de educação que possa perpetuar as artimanhas do sistema capitalista, especialmente, em favor da continuação do seu domínio em relação ao mercado e ao processo produtivo.

Nesse processo, não podemos descuidar de discutir, compreender, interpretar e analisar cada vez mais a mercantilização da educação em geral que se completa com as privatizações institucionais, mas que seu caminho vem sendo construído como formação profissional, estruturada e mantida na esfera pública, como alerta Ramos (1995, p. 199), "[...] o Estado mantém-se como financiador da educação pública [...], mas sua concepção, regulação, orientação e adequação [são realizadas] na esfera privada e em favor dela."

Consideramos a questão da mercantilização da educação de relevância, uma vez que se caracteriza por uma estruturação de planejamento, objetivos, metas, normas, programas de qualidade total, práticas estas impostas pela lógica da sociabilidade do capital, mercado e ideologia produtivista do trabalho a qualquer preço, práticas estas há muito determinadas e cobradas nas mais variadas formas, com avaliações externas e autoavaliações dos servidores públicos, dentre eles os da educação.

> O capital tenta alcançar, sempre, um maior nível de produtividade, afetando, com isso, a natureza das rotinas do trabalho. São evidentes as exigências da

> nova base tecnológica que, por um lado, requer maior qualificação com relação à concepção e à execução de determinadas atividades, introduzindo um novo e acelerado ritmo e exigindo uma multiplicidade de operações concatenadas de previsão e de decisão, com um alto nível de atenção (CARNEIRO, 1998, p 14).

A profissão professor/educador/servidor público é sistematicamente desvalorizada pela grande mídia que a tem atacado e amedrontado com constantes ameaças de privatizações em evidente valorização da prestação do serviço privado, conceituado por essas mídias em atendimento aos objetivos do capital financeiro e dos grupos internacionais como incomparavelmente superior e eficiente, em todos os sentidos, pelo trabalho que realizam nas áreas sociais, especificamente na educação. A desqualificação do público e o enaltecimento do privado abrange aspectos que vão de suas técnicas, produção de ciência, produtividade do trabalho, competência dos trabalhadores, gerenciamento, chegando até mesmo à "probidade". Tais mídias se utilizam de um discurso articulado, insistente, cotidiano e mentiroso que, repetido há décadas, resultou em credibilidade por parte de uma parcela significativa da sociedade, o que corroborou no "asfixiamento" do público via cortes de verbas, extinção de grande número de bolsas de estudo e PEC da Morte (Emenda Constitucional 95/2016) - que sucateia o público, atende à lógica das empresas privadas que vem sendo imposta no campo educacional - e que se trata da mesma lógica da mercantilização que prepara a aceitação social para a privatização. A cobrança de mensalidades é uma das últimas medidas dos processos de privatizações, assim, uma vez que a lógica do trabalho e suas práticas no sistema privado já estão consolidadas, o "quantitativismo" toma conta de todos os âmbitos da vida e, com tantas demandas, os professores não conseguem refletir sobre as reais contradições da produtividade de sua profissão. Sabemos que produtividade é igual a maior exploração do trabalho e que essa palavra é mágica para o capital, mas o que realmente significa para o trabalhador é a expropriação brutal de trabalho excedente.

Entretanto, conhecendo os mecanismos ideológicos do neoliberalismo, há uma urgente necessidade de lutar por uma educação humana e emancipadora, especialmente conclamar por um processo educativo público que contribua na formação de sujeitos que, por intermédio dela, possam defender uma sociedade justa, solidária e igualitária.

Em suma, seria necessária uma formação educativa escolar que visasse o desenvolvimento da consciência do sujeito para "[...] um futuro emancipador, não-retrogrado, [...] mais coletivo, igualitário, inclusivo, democrático, representativo [...] e responsável pelos bens públicos" (RAMALHO, 2018, p. 296).

Considerações finais

O neoliberalismo é uma teoria que se impôs como caminho único desde a crise de 1970 (mais conhecida como crise do petróleo) e como processo de recuperação da acumulação de capital ao nível mundial. É um modelo teórico econômico do capital financeiro que se contrapôs ao Estado do Bem-Estar Social que planejou e aperfeiçoou, contínua e meticulosamente, estratégias de cortes intermináveis nas conquistas dos trabalhadores por salários, direitos trabalhistas, aposentadorias, educação, saúde, habitação, bem como interpôs a destruição dos sindicatos, privatizações, desemprego, precarização do trabalho, terceirizações.

Seu objeto é a apropriação sem limites dos recursos dos fundos públicos para priorizar as demandas da sociabilidade do capital e a inviabilização dos investimentos sociais, jogando na pobreza e na miséria a maior parte dos trabalhadores no mundo. Haja vista que, no Brasil, a estratégia genocida de um governo fascista frente ao enfrentamento do coronavírus, pandemia mundial, na pessoa do presidente Jair Messias Bolsonaro, não só tem se mostrado uma das mais contundentes e negacionistas desta realidade, como também não impetrou atitudes sequer de provimento, tampouco se condoeu com o número sempre crescente de mortos que passam dos 20 000 mil e os mais de 300 000 mil infectados, o que evidencia quão supérflua é a população em sua ótica. Sua preocupação é o término do isolamento social - única via de se preservar vidas que cientificamente se conhece - para abrir a economia e evitar mais prejuízos financeiros.

Os brasileiros se defrontam com a crise econômica que já existia agora agravada pela pandemia e com um governo militarizado do capital financeiro, em que as reformas da Previdência e da legislação trabalhista, segundo explicitado por Souza (2020), compõem um quadro onde a escravidão, de fato, nunca foi abolida.

A noção humanística e iluminista do sujeito racional capaz de deliberação e escolha vem sendo substituída pela construção de um

novo modelo de indivíduo neoliberal, consumista, digital, computacional, presentificado e que acredita poder viver sem mediações com os outros - é ele que faz acontecer.

Ramalho (2018, p. 293-294) mostra que dentro desse processo, há ideologias e ações conservadoras, ou seja, "[...] elitistas, antidemocráticas, exclusivistas e claramente opressoras" que agem em função da perpetuação desse sistema "em nome da eficiência e do lucro"

Assim, é preciso assumir o risco de compreender a história como fundamento de enfrentamento das mazelas provocadas pelo presente sistema neoliberal que é um grande difusor das desigualdades sociais, destruidor de direitos e voltado para preservar as riquezas de uma classe dominante entreguista e perversa. De maneira que concordamos com Ramalho (2018), lutamos evidentemente sabendo que a nossa esperança é equilibrista, mas certos de que como educadores, não podermos desistir de contribuir na construção da justiça social.

Referências

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In.: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.*)* **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BASTOS, J. D. B.; CARDOZO, M. J. A Precarização do Trabalho Docente no Maranhão: considerações sobre o contrato temporário. **Rev. Educação e Emancipação,** São Luís-MA, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3312/2612. Acesso em: 23 maiO 2020.

BÔAS, B. V. Brasil já tem mais de 5 milhões de crianças na extrema pobreza. **Valor Econômico**, 7 dez. 2018. Disponível em: https://www.valor.com.br/brasil/6016071/brasil-ja-tem-mais-de-5-milhoes-de-criancas-na-extrema-pobreza. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 9 abr. 2019

CARNEIRO, M. E. F. **A revolta camponesa de Trombas e Formoso**. Goiânia: Editora UFG, 1988.

CHAUÍ, M. Sob o signo do neoliberalismo**.** In.: CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.311-339.

SOB Bolsonaro, Petrobras abre mão de refinar 1,1 milhão de barris por dia. **Diário do Centro do Mundo**, 20 abr. 2019. Disponível em: https://www.diariodocentrodomundo.com.br/sob-bolsonaro-petrobras-abre-mao-de-refinar-11-milhao-de-barris-dia/. Acesso em: 9 abr. 2019.

ENTREVISTA: *Coronavírus e a crise do capital.* Entrevistada: Vírginia Fontes. **Andes,** 16 abr. 2020. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cORONAVIRUS-e-a-cRISE-dO-cAPITAL1. Acesso em: 9 abr. 2020.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

CASTRO NETA, A. A. *et. al*. Contextos da Precarização Docente na Educação Brasileira. **Revista Exitus,** Santarém/PA, v. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1261. Acesso em: 22 mai. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1261

PARADELLA, R. Desemprego sobe para 12,4% e população subutilizada é a maior desde 2012. **Agência IBGE Notícias**. 31 maio 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24110-desemprego-sobe-para-12-4-e-populacao-subutilizada-e-a-maior-desde-2012. Acesso em: 5 mar. 2019.

POCHMANN, Marcio. O receituário de Temer e Bolsonaro e a regressão das relações de trabalho. **Rede Brasil Atual**, 26 nov. 2018. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/146/o-receituario-de-temer-e-bolsonaro-e-a-regressao-das-relacoes-de-trabalho. Acesso em: 19 abr. 2019.

RAMALHO, T. Vendo de perto o bicho na toca: expondo o impostor neoliberal na educação. **Rev. Educação e Emancipação**, São Luís- MA, v.11, n.3, Dossiê Temático, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/

article/view/9772. Acesso em: 24 abr. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p291-314.

RAMOS, M. N. **Do ensino técnico à formação tecnológica**: historicidade das políticas públicas dos anos 90. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 1995.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TEIXEIRA, F. M.; COUTINHO, A. F. Neoliberalismo e Educação: novos conceitos e estratégias de disciplinamento e suas influências para a formação de educadores. **Rev. Educação e Emancipação**, São Luís- MA, v.5, n.2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3244>. Acesso em: 23 mai. 2020.

Recebido em: Julho/2019
Aceito em: Março/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p293-314

Professor tradicional: entre as ideologias de direita e de esquerda

Elton Emanuel Brito Cavalcante[1]

RESUMO

No sistema educacional brasileiro, a figura do professor é controvertida. Em alguns casos, acusam-no de autoritário, despreparado para lidar com as novas tecnologias ou incapaz de compreender as transformações pelas quais a contemporaneidade passa. Em outros, ao contrário, dizem que está sufocado pelas pressões da sala de aula e que, por distintas causas, minam a sua autoridade. Há ideologias que combatem a figura do *professor tradicional* relacionando-o com a Ditadura Militar de 64. Contudo, mesmo com um currículo democrático e com constante preocupação didático-metodológica, os índices de aprendizado da educação básica, desde a Redemocratização, não são satisfatórios. Vez ou outra aparecem escolas isoladas, privadas ou estatais, que apresentam bons resultados e, quando analisasadas detalhadamente, nota-se que há rechaço, explícito ou tácito, a muitas das ideias preconizadas pela educação progressista. Por tudo isso, o objetivo deste artigo é analisar o papel do professor tradicional e da escola estatal no contexto da sociedade democrática atual.

Palavras-chave: Professor Tradicional. Escola Pública. Educação Progressista. Democracia.

Traditional teacher: between the right and left ideologies

ABSTRACT

In the Brazilian educational system, the figure of the teacher is controversial. In some cases, they accuse him of being authoritarian, unprepared to deal with new technologies, or unable to understand the transformations that contemporary times go through. In others, on the contrary, they say that he is suffocated by classroom pressures and that, for different causes, undermine his authority. There are ideologies

1 Mestre em Estudos Lietrários pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Professor da Universidade Federal de Rondônia- UNIR. E-mail: elton400@hotmail.com,

that counteract the figure of the traditional teacher by relating him to the Military Dictatorship of 64. However, even with a democratic curriculum and constant didactic-methodological concern, the learning indices of basic education since Redemocratization are not satisfactory. Occasionally, isolated private or state schools appear, which have good results, and when you look at them in detail you find that there is an explicit or tacit rejection of many of the ideas advocated by progressive education. Therefore, the aim of this paper is to analyze the role of the teacher and the traditional school in the context of the current democratic society.

Keywords: Traditional Teacher. Public School. Progressive Education. Democracy.

Profesor tradicional: entre las ideologías de derecha y de izquierda

RESUMEN

En el sistema educativo brasileño, la figura del profesor está controvertida. En algunos casos, nos acusan de autoritario, sin preparo para lidiar con las nuevas tecnologías o incapaz de comprender las transformaciones por las cuales la contemporaneidad pasa. En otros, al contrario, dicen que está sofocado por las presiones del aula y que, por diferentes causas, disminuyen su autoridad. Hay ideologías que combaten la figura del *profesor tradicional* relacionándolo con la Dictadura Militar del 64. Pero, mismo con un currículo democrático y constante preocupación didáctico-metodológica, los índices de aprendizaje de la educación básica, desde la Redemocratización, no son satisfactorios. De vez en cuando, aparecen escuelas aisladas, privadas o estatales, que presentan buenos resultados, y cuando se las analiza detalladamente, se nota que hay rechazo, explícito o tácito, de muchas ideas preconizadas por la educación progresista. Por esta razón, el objetivo de este artículo es analizar el papel del profesor tradicional y de la escuela estatal en el contexto de la sociedad democrática actual.

Palabras clave: Profesor Tradicional. Escuela Pública. Educación Progresista. Democracia

Introdução

No sistema educacional brasileiro, a figura do professor é controvertida: às vezes ele é considerado vítima; outras, vilão, dependendo isso da perspectiva adotada. Em alguns casos, acusam-no de autoritário, despreparado para lidar com as novas tecnologias ou incapaz de compreender as transformações pelas quais a contemporaneidade passa. Em outros, ao contrário, dizem estar ele sufocado pelas tensões da sala de aula e que, por distintas causas, minam a sua autoridade no contexto escolar. O professor é vítima, algoz ou ambos? Para responder a contento tal pergunta, necessário é, antes, deter-se nos conceitos de "escola pública" e "professor", observando-se, para tanto, as origens e funções de ambos em uma república.

O autoritarismo inerente à escola

A escola pública, segundo Althusser (1980), é uma instituição oficial cuja meta é a propagação de doutrinas que determinado grupo crê serem corretas e que os demais indivíduos devem obrigatoriamente compartilhar, se não quiserem ser sancionados. As origens da escola pública remontam ao período das reformas religiosas nos séculos XVI e XVII, quando os reformistas preconizavam a necessidade de alfabetizar os fiéis para que estes, por si só, pudessem ler a Bíblia. Algo parecido fazia o catolicismo. Devido a isso, ela foi consolidando-se à medida que as guerras religiosas entre protestantes e católicos recrudesciam, servindo, consequentemente, de instrumento propagandístico para ambos bandos. Na América, por exemplo, dividia-se claramente em duas: ao norte, nos EUA, servia de guarida para os princípios calvinistas: liberais em termos econômicos e ultraconservadores nas relações sociais; ao sul, os católicos instituíram-na como reação ao liberalismo econômico-protestante.

Santos (2005a, 2005b) tratando das universidades, assevera que estas têm caráter autoritário por não saberem lidar com as exigências democráticas atuais em vista de haverem nascido não para difundir o pensamento crítico ou atender as reivindicações populares, mas sim coadjuvarem na luta da Igreja contra as heresias que assolavam a Idade Média. Algo similar passaria com a escola pública, pois, embora originada das lutas em prol de liberdade de expressão, possuiria em sua essência um

discurso de imposição ou manutenção de determinado paradigma comportamental. Daí as lutas pelo domínio do sistema educacional público. O que se busca por meio da escola, portanto, não seria o bem comum universal, mas a imposição de um determinado modelo existencial.

Com efeito, a partir da Independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa, as entidades divulgadoras dos ideais de *liberdade, igualdade e fraternidade* encontravam-se sob a denominação de *sociedades secretas*. Uma delas, a maçonaria, conseguiu, segundo Cavalcante (2019), abarcar a quase todos os líderes revolucionários independentistas, desde Bolívar a San Martín, inculcando-lhes os mais profundo ideais iluministas. Quando se derrocaram as monarquias americanas, uma das primeiras providências dos republicanos foi apropriar-se do aparelho educativo público para difundir os dogmas iluministas e burgueses. Era por isso que Sarmiento (1973) difundia duras críticas ao modelo político-cultural argentino do século XIX, modelo este exclusivamente baseado na produção rural e, consequentemente, propício à figura do gaúcho e dos caudilhos locais. Sarmiento fez uma profunda reforma educacional na Argentina, começando a rechaçar a figura do professor tradicional e do conservadorismo das sociedades agrárias. O modelo republicano-iluminista expandiu-se por toda a América Latina. Desta maneira, perseguir-se-ia o professor, ou a outro cidadão qualquer, que tentasse divulgar princípios monárquicos ou antiliberais. Euclides da Cunha (1984) aponta a *Guerra de Canudos* como exemplo, afinal, uma das ideologias propagadas por Antônio Conselheiro era a do retorno de Don Sebastião[2], defendendo assim a monarquia. Por seu turno, o poder republicano atuou impiedosamente contra tal revolta.

Para consolidar a *República Federativa do Brasil*, foram necessárias duas ditaduras militares, usando-se para tanto a força das armas e do argumento, e é neste sentido que a escola teve papel preponderante. Vencida a monarquia, passou-se a combater as instituições de ensino católicas, pois o poder público buscava a laicidade estatal, enquanto a Igreja acreditava que sem educação religiosa os jovens não poderiam evoluir em termos sociais, portanto, os preceitos espirituais deveriam atuar na educação formal. Os republicanos não aceitaram e, ademais, impuseram um currículo comum a todas as instituições educativas, privadas ou estatais. As congregações católicas à época

2 O rei mitológico português morto em combate contra os muçulmanos e que, por não haver deixado herdeiros, tornou possível a união forçada entre Portugal e Espanha.

> [...] trouxeram e adaptaram à realidade local conhecimentos pedagógicos adquiridos durante os anos de trabalho em seus países de origem, participando do estabelecimento de serviços básicos em educação no Brasil. Nas monarquias europeias, assim como durante o Império no Brasil, a Igreja era vinculada ao Estado. Na medida em que países como França e Itália se tornaram repúblicas, procederam à separação entre Igreja e Estado, e a sobrevivência de ordens e mosteiros tornou-se muito difícil. Uma profunda reforma transformou ordens e mosteiros em congregações, levando sua missão religiosa a ampliar-se, acrescentando uma orientação social. Com as restrições de atuação na Europa, cujo processo de laicização se acelerava, no fim do século XIX a Igreja buscou alternativas fora do continente. Um marco significativo desse processo ocorreu com o Concílio Plenário Latino-americano de 1901, convocado pelo papa Leão XIII, no qual foi regulamentada a atuação da Igreja em países da América Latina, onde se deveria aproveitar a herança católica dos colonizadores europeus e também combater a entrada dos protestantes (BITTENCOURT, [201-] *apud* QUEIROZ, 2016, não paginado).

O conflito religioso terminava por gerar uma divisão social e, consequentemente, criar dois modelos de escolas antagônicos, cada qual impondo uma doutrinada forma de pensar àqueles que por seus bancos passassem. Infere-se daí que a escola não era ambiente de liberdade plena de expressão, porquanto, se um membro dela começasse a divulgar ideias contrárias a certos princípios constitucionais ou ao currículo oficial, provavelmente seria sancionado.

O modelo capitalista versus o socialista

O século vinte marcou-se pela luta de dois tipos de república e, por conseguinte, dois modelos escolares distintos: o capitalista e o socialista, ambos se autoproclamando paradigmas de democracia. A escola de caráter capitalista difunde os interesses de três grupos nem sempre harmônicos entre si: o burguês, o evangélico e o militar. O primeiro anela liberdade comercial, financeira e política. O segundo, formado por protestantes, sobretudo os de raiz calvinista, anseia por princípios morais rígidos. Tal grupo, em alguns pontos, confunde-se com o primeiro, porquanto sua forma de proceder, conforme Weber (2004), constitui uma

das colunas do capitalismo moderno. O terceiro, por fim, é representado pelo exército: tal instituição talvez haja sido a mais marcada pelos princípios iluministas, dentre os quais o positivismo jurídico-social tornou-se a base ideológica do quefazer militar pátrio, ajudando diretamente na consolidação da república e do capitalismo. Estes três segmentos creem nos valores de liberdade, igualdade e fraternidade, porém dão ênfase ao primeiro desses valores, acreditando que, antes de tudo, uma sociedade deve gerar riquezas e que somente por meio do empenho individual, da dedicação, do estudo, da capacidade de economizar e investir corretamente é que se poderá concretizar uma sociedade próspera.

O segundo paradigma de república, embora também tenha suas raízes na Revolução Francesa, delimitou-se com o advento da Revolução Russa e a concretização do marxismo-leninismo como regime político. Aqui a liberdade individual estaria sob a égide da igualdade, pois só assim se geraria a verdadeira fraternidade. O Estado deveria ser o provedor, permitindo que as oportunidades de desenvolvimento individual fossem iguais para todos, porém impondo claras sanções aos que buscassem a riqueza por meio da propriedade privada (CAVALCANTE, 2018a). Assim, *verbi gratia*, atuou Lênin nos princípios da Revolução Russa:

> Um dos primeiros passos dados pelos revolucionários russos nesse sentido foi a criação em 1917 (novembro) do Narkompros, o comissariado popular de educação, que nacionaliza todas as instituições educacionais, e decreta a separação da igreja e escola. Assim como o Estado Soviético, a escola torna-se laica. Unificam o sistema escolar, pois antes da revolução as classes não estavam separadas por idade e as crianças aprendiam de forma muito genérica, justamente por não existir uma separação por idade e séries adequadas (A EDUCAÇÃO...,2016, p. 01).

Ademais, para Cavalcante (2018b), a escola aí não seria incentivadora da competição ou do acúmulo de bens, mas, ao contrário, mitigaria as diferenças físicas, sociais e econômicas dos cidadãos, buscando de forma impositiva uma igualdade utópica. Por tais ideias, na segunda metade do século XX, a escola de matiz católico acercou-se bastante a esse modelo de república socialista. Embora nesta o Estado seja teoricamente ateu, tem também como uma de suas metas combater abertamente a mentalidade liberal burguês-conservadora, a mesma a que se havia oposto, des-

de a Revolução Francesa, alguns segmentos do catolicismo. Então, em um primeiro momento, a luta contra mentalidade liberal burguesa fez com que dois blocos antagônicos - comunistas e católicos -, se unissem contra a expansão capitalista nos moldes ultraliberais. Esse inimigo comum possibilitou que o baixo clero da Igreja tentasse conciliar marxismo com cristianismo, o que seria o gérmen para a formação da *Teologia da Libertação*. Essa fusão, porém, foi rechaçada pelo alto clero que, em grande medida, já estava adequando-se ao modelo republicano burguês.

Quando a *Teologia da Libertação* começou a ganhar espaço na América, houve imediata reação dos grupos conservadores, os quais contribuíram para difundir aquilo que viria a ser conhecido como a *Teologia da Prosperidade*. Em ambas as palavras de Jesus são tergiversadas, afinal, os *teólogos da libertação* pregavam um Jesus revolucionário e guerrilheiro, enquanto os da *prosperidade* um Jesus materialista que incentivaria o consumo e a riqueza terrenal. Tais *teologias* representariam *grosso modo* o modelo de educação desejado pelas duas formas de república ora analisadas, ou seja, a socialista e a capitalista, respectivamente. Em ambos os estereótipos de república, contudo, a escola continuou autoritária, o que se pode comprovar analisando-se o seu papel durante a Guerra Fria. Nesta, tanto nos Estados Unidos como na URSS, houve explícitas afrontas aos cidadãos desconformados com as diretrizes estatais, sendo a escola pública utilizada como fonte de doutrinação, perseguição e escarmento, punindo os docentes e estudantes que pensassem distinto. Desta forma, o professor, para os dois tipos de Estado, nada mais era que ferramenta de divulgação e defesa de doutrinas necessárias para a consolidação de uma ideologia.

1964: a luta ideológica nas escolas

Deve-se, portanto, levar em conta esse antagonismo internacional à hora de entender os conflitos inerentes à escola pública brasileira. Afinal, em 1964, no bojo da Guerra Fria, instaura-se a Ditadura Militar com o intuito de frear o avanço das ideias comunistas que já tinham conquistado algumas nações americanas. Militares, representando o capital e as forças conservadoras, enfrentaram os guerrilheiros contrários aos padrões burgueses (JARA, 2017).

A guerra teve propaganda panfletária, e ideólogos dos dois lados justificavam suas respectivas ideias. O sistema de ensino refletiu

esse combate. Os capitalistas diziam que o melhor modelo de escola é aquele no qual a figura do professor seja uma autoridade, que a intenção primeira da instrução formal seja cultivar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e para as exigências imediatas da nação. Por isso, resguardavam a educação profissionalizante e técnica. À época, prevalecia uma avaliação austera sobre os estudantes, sem levar em consideração o contexto socioeconômico destes. Por outro lado, as teorias comunistas diziam o contrário. Primeiro, pregavam a universalização do ensino superior, e que a escola técnica era injusta porque apenas uma parcela pequena da população poderia ascender ao ensino superior, e que se não havia universidade para todos era por pura negligência das forças oligárquicas dominantes.

A realidade é que o país estava em crise constante, vivendo em uma época de conflitos bélicos internacionais e nacionais que faziam as balanças comerciais desfavoráveis às nações em desenvolvimento. A população encontrava-se na pobreza e, de fato, havia autoritarismo nas escolas. Alguma coisa devia ser feita para resolver tal situação. No entanto, as propostas dadas pelos comunistas, embora muitas fossem corretas, desembocavam no objetivo central: destruir as bases do sistema capitalista. Se a maioria da população aceitasse o padrão soviético, chinês e cubano como regime político a seguir, seria justo que fosse implantado no Brasil. Entretanto, parece que as coisas não eram assim, pois à época clamava-se por um Estado que, de alguma forma, atendesse às necessidades imediatas da população e não por um sistema que freasse as liberdades individuais. Ou seja, o povo parecia rejeitar o capitalismo "selvagem" na mesma medida que o comunismo estatal.

Não por acaso, comunistas e capitalistas lutavam entre si não para implantar uma democracia real, mas sim um regime autoritário que eliminasse os adversários. É verdade que a Ditadura de 1964 foi dura com o opositor, porém a meta não era exterminar a população ou mantê-la humilhada, mesmo porque bastantes militares provinham de famílias paupérrimas. Os guerrilheiros tampouco eram todos perversos, pois não poucos desejavam francamente acabar com as injustiças sociais que atormentavam a nação. O que ambos os grupos não percebiam é que o modelo de educação que propunham não era verdadeiramente democrático, pois partia da vontade e idealização de uma minoria da sociedade. Em nenhum momento o povo teve o direito de eleger que tipo de escola caberia para os seus filhos.

Chegou, entretanto, um momento em que a Ditadura extrapolou, fazendo com que aqueles que antes eram aliados passassem a opositores. Inclusive dentro das próprias forças armadas começou-se a gestar oposição ao núcleo duro político o qual, acurralado, em finais da década de setenta, já buscava formas de voltar gradativamente ao regime democrático, o que se deu quando a possibilidade de reação das guerrilhas era quase nula.

Quem expulsou os militares, portanto, não foram os socialistas ou comunistas, mas sim a sociedade civil em geral, cansada dos abusos à sua intimidade e aos seus direitos, mesmo quando não compartilhava princípios defendidos por marxistas e socialistas. E, dentre esta sociedade, estava o próprio segmento que vinte anos antes havia colocado os militares no poder: a burguesia. Ou seja, a mesma burguesia que utilizou-se dos militares como escudo contra o comunismo foi a que os expulsou, utilizando-os como "bode expiatório".

A parcialidade das universidades estatais

O dualismo supracitado nem sempre é colocado de forma clara nos cursos de licenciatura plena das universidades estatais brasileiras. O autoritarismo escolar é atribuído somente ao modelo capitalista, sendo ensinado que o paradigma socialista é essencialmente democrático. Em tais cursos, parece haver o seguinte ciclo: o estudante, ao ingressar, se depara com ideologias contrárias ao capitalismo, fundamentadas no pensamento dos clássicos do socialismo, marxismo, maoísmo e outras correntes afins, porém, raramente é levado a analisar os autores e textos fundamentais do liberalismo econômico; começa, então, a perceber a sociedade burguesa como a única responsável por todas as mazelas sociais. Desta forma, logrando abarcar apenas uma perspectiva sobre a realidade, conclui que são alienados todos aqueles que não conseguem enxergar, conforme a Marx, que o motor de uma sociedade encontra-se nos conflitos, tácitos ou explícitos, de classes. Assim, a teoria da luta de classes deixa de ser uma possibilidade de explicação dos fenômenos sociais e se converte em uma verdade absoluta para referido aluno. Como consequência, este se sente quase na obrigação de transformar essa realidade, levando o que ele crê ser pensamento crítico aos demais.

O problema é que desde a década de noventa o capitalismo, apesar dos seus altos e baixos, tem proporcionado um avanço econô-

mico e tecnológico nem sempre igualado pelas sociedades totalmente comunistas, excluindo-se o modelo chinês o qual é uma mescla ajustada dos dois modelos em questão. A china é uma potência comercial e seus cidadãos, grandes consumidores; no entanto, o partido comunista daquele país preocupa-se com as quantidades de informações nocivas aos valores tradicionais (principalmente no tocante à família) que o mercado capitalista oferece aos indivíduos. Essas informações levam ditadores, como o norte-coreano Kim Jong-un, a dizer que a sociedade ocidental é libertina e que busca corromper as demais, o que não é de todo errado.

Assim, o mundo ainda encontra-se dividido: potências capitalistas que intervêm, em nome da democracia e direitos humanos, em países do Oriente Médio e África, buscando, no fundo, desestabilizá-los para abrir novos mercados. Por outro lado, ditadores de algumas dessas nações socialistas, lutando para manter-se no poder, dão motivos para que a opinião pública os rechace, pois seus cidadãos sofrem afrontas físicas e morais: a corrupção é quase uma instituição oficial, a pobreza e a fome, normais; e a riqueza ilícita de tais ditadores, um fato.

É nesse contexto dual que o referido acadêmico se gradua e ingressa no mercado de trabalho. Contudo, redescobre uma faceta no seu meio profissional: nota que, na sociedade capitalista, um indivíduo, mesmo que possua teorias brilhantes, porém sem êxitos econômicos, não é considerado bem-sucedido. Neste ponto, suas ideologias começam a chocar-se, pois deseja ao mesmo tempo uma sociedade igualitária e as benesses do capitalismo. Não raro, dá-se conta de que tentar mudar a sociedade é mais difícil do que mudar-se a si mesmo, por isso, em muitos casos, frustra-se e abandona a educação, buscando outra profissão mais rentável.

Os sindicatos

Existem, por um lado, motivos reais para os protestos, passeatas e greves por parte dos educadores, os quais reivindicam *grosso modo* uma respeitabilidade por parte do poder público através de salários justos e estruturas adequadas de ensino. Quanto a isso, o Estado burguês tem culpa. Porém, nem sempre os interesses deste e dos professores são postos em negociação sem a interferência de um terceiro interessado: os sindicatos. Estes, ao longo da história, têm contribuído para o bem-

-estar do proletariado em geral: se não fosse pela pressão organizada por eles, dificilmente os burgueses, por si sós, teriam cedido em relação às leis trabalhistas, por exemplo. No entanto, há atualmente sindicatos educacionais que mais parecem instituições contrárias ao capitalismo e defensoras de um dado partido político, mesmo que nem todos os seus afiliados tenham as mesmas concepções ideológicas. Nesse sentido, pode-se dizer que a leniência sindical hoje é quase uma consequência constitucional:

> com a promulgação da Constituição de 1988, os sindicatos adquiriram "superpoderes legais" que, interpretados equivocadamente por um judiciário cada vez mais falho, deram-lhes a mesma tranquilidade que os generais romanos tiveram ao final do seu império. Essa tranquilidade institucional deu aos sindicatos a "preguiça" de, até ano passado, simplesmente desconhecerem aqueles a que representam. Com a renda mantida pela contribuição sindical obrigatória, os sindicatos não mantinham quase nenhum contato com os trabalhadores, limitando a atuação a um campo impessoal e judicial, ou seja, bastava a entidade sindical ter um advogado para, sentado à frente de um computador, buscar razões para ajuizar ações em face de empresas e receberem, desta forma, multas normativas, indenizações por danos morais coletivos (muitas vezes destinadas ao FAT – mas nem sempre) etc. e, assim, ter matéria para colocar na capa de seus periódicos distribuídos livremente aos trabalhadores (SANTINO, 2018, p. 01).

Os governos alegam que tais instituições impõem barreiras para a melhora da educação; por sua vez, os sindicalistas dizem que os governos são insensíveis à situação salarial do professor. E o professor, o que acha de fato? Querem os docentes uma sociedade igualitária nos moldes comunistas ou, ao contrário, desejam a permanência do capitalismo? Existem muitos educadores que simplesmente não se sentem representados pelas entidades sindicais, mesmo assim eram obrigados a pagar-lhes a contribuição anual. O descontentamento transcende a questão ideológica, porque há exemplos de corrupção entre alguns sindicalistas, os quais têm utilizado os sindicatos como plataforma política e meio de enriquecimento ilícito. Por isso, tenta-se evitar o surgimento de novos sindicatos, pois sabem que estes poderiam representar de fato os interesses dos educadores.

O professor como servidor público

Quanto ao cumprimento de seus deveres de servidor público, há dois tipos de professores: os *cumpridores* e os *descumpridores*. Quanto ao primeiro, pese ao descontentamento com a máquina administrativa, chegam no horário, ministram suas aulas com lisura, participam das reuniões do colegiado de pais e mestres, avaliam com justiça os alunos, etc. Estes têm, de fato, direito de reclamar e ir às greves, se assim o desejarem. Tais professores, independente da sua posição político-partidária, sabem que, antes de tudo, são cidadãos e, portanto, são sujeitos de deveres e obrigações.

Quanto aos *descumpridores*, talvez se subdividam também em dois: os *rebeldes* e os "*boa-praça*". Segundo se diz, ambos fingem ensinar, faltam bastante, dificilmente cumprem o horário, não planejam as aulas, começam o ano letivo tarde e são geralmente os primeiros a entrar de férias, etc. Entretanto, no tocante à justificação de tais atitudes, distinguem-se: os *rebeldes* falam que o Estado seria o grande negligente, e se atuam desta forma é por total culpa do poder público que não lhes dá a estrutura e os valores salariais adequados. Assim, como pano de fundo, aparece a questão ideológica justificando o descumprimento das atividades. Para os "boa-praça", contudo, sequer esse pano de fundo ideológico existe, descumprem porque assim o fariam em qualquer outra profissão, se não houvesse devida fiscalização. Ordinariamente, disfarçam a negligência com discursos dóceis, agradando aos alunos e aos pais destes. Para evitar perseguições, mantêm-se à margem das questões polêmicas inerentes à escola, consolidando estreitos laços com as autoridades escolares.

O aluno que passa por esses professores, na maioria das vezes, sente por eles carinho, afinal, nas raras vezes que tais docentes vão às aulas é para conversar sobre assuntos que não dizem respeito ao currículo ou ao interesse social. No fim, como não têm o que avaliar, aprovam, sem verificar se houve ou não aprendizado a todos os estudantes, afirmando que a educação é contínua e que reprovar, em todos os casos, é nocivo. O estudante, no entanto, ao amadurecer, ao constituir família, provavelmente evitará matricular seus filhos na escola pública, pois sabe que nesta há um grupo que não leva a sério a educação.

Em suma, tais docentes, com o tempo, tornam-se a pior propaganda para a imagem do sistema estatal de educação. Por isso, a opinião

pública nem sempre está favorável aos protestos docentes, pois vê constantemente professores da rede pública em greve, enquanto os da rede privada, que ganham menos e não têm a mesma estabilidade laboral, raramente participam de tais movimentos. O que o cidadão entende é que se briga não pela melhoria da educação em geral, mas apenas por uma parcela da educação, a que está inserida na máquina pública.

Aqui se chama, a título de exemplo, o caso da escola estadual João Bento da Costa, situada na periferia de Porto Velho, Rondônia. Nela houve alguns professores que, acostumados a dar aulas em cursinhos preparatórios de alto nível, pactuaram em trabalhar os terceiros anos da mesma forma como o faziam nas mais exitosas escolas particulares da cidade. O objetivo era aprovação massiva no ENEM. O alunado não ficavam sem aula, inclusive em períodos de greve, e quando faltava um professor, havia sempre um substituto. Isso o habituou ao ritmo imposto pelos professores, inclusive com aulas de reforço depois do horário oficial. No começo houve reação por parte dos pais. No entanto, nos anos seguintes, o índice de aprovação nos vestibulares mais concorridos fez com que as famílias reconhecessem o empenho daqueles docentes. Tal postura causou um fenômeno estranho, pois, apesar dos êxitos, os grupos contrários a tal modelo de escola a acusavam de "*conteudista*", *tradicional* e *desconhecedora* da realidade socioeconômica da coletividade docente.

Houve época de greve que muitos sindicalistas iam com cartazes, carros de som à porta da escola dizendo que ali se impedia o direito de manifestar-se dos professores. A verdade é que a maioria destes, inclusive dos segundos e primeiros anos, não queria ir à greve, e os que iam, sabiam que ao voltar teriam que ficar até janeiro repondo aulas. Então, o que se entendia por "impedir o direito de manifestar-se", no fundo, tinha outro significado: sabiam tais educadores que as greves até então tinham propósito político-eleitoral e que, quase sempre, as vitórias para o professorado eram escassas. A questão é que não possuem um órgão similar à OAB. Nesta há uma preocupação com o advogado, lutando-se de verdade para protegê-lo em momentos difíceis. No caso dos sindicatos de professores da educação básica, ao menos em alguns estados, não são, de fato, sindicatos exclusivos para os professores, senão para toda a categoria de funcionários da educação. Então, quando aquelas entidades vão negociar com os governos levam não apenas as reivindicações dos docentes, mas também de todos os funcionários públicos

lotados nas escolas. Devido a isso, nem sempre os governos atendem às reivindicações dos educadores, pois se atendessem, teriam que fazer o mesmo com as demais categorias. Não se está dizendo aqui que todos não mereçam respeito e atenção, no entanto, a realidade do professor em sala de aula é muito dura e a pressão sobre ele muitas vezes exagerada, o que o torna um profissional diferenciado. Enquanto os professores não possuírem um sindicato exclusivo, que pense as suas necessidades, que entenda os seus dilemas e conflitos dentro do contexto escolar, dificilmente haverá logros reais para a educação pública no âmbito dos estados.

Paulo Freire e a questão do currículo

Outro tema complexo diz respeito à função social dos currículos. Para os educadores conservadores, o professor estaria perdendo autoridade com os alunos devido a um discurso que, embora com intenções positivas, na prática, tem surtido efeitos reversos. Tal discurso estaria alinhado com a forma com que os discípulos de Paulo Freire (1987) compreendem a função dos métodos e técnicas relativos ao ensino-aprendizagem. Dito pensador, coerente com o contexto político da Guerra Fria, dizia ser a escola o veículo transformador da sociedade, mas, para tanto, era necessário que o professor tivesse consciência crítica, leitura da realidade política que o circuncidava, não se deixando influenciar pelas migalhas que o Estado burguês lhe dava. O professor, portanto, deveria ser um pesquisador contínuo, esforçar-se por ler mais, capacitar-se, e buscar refletir sobre sua atuação docente. Ademais, precisaria rever suas ideias, pois se atuasse com autoritarismo com seus alunos estaria tão-somente reproduzindo a violência que o governo burguês lhe infligia. O professor, sendo filho da classe média ou oriundo de famílias pobres, não poderia aceitar a doutrinação e costumes impostos pela elite econômica, devendo, pois, reconhecer-se como um operário e atuar coletivamente. Assim, o aluno, em vez de ser um subalterno, seria um ser que precisaria, assim como o próprio professor, de auxílio.

Nesse ponto Paulo Freire (1997) atinge a essência do sistema autoritário de ensino, criticando o que denominou "educação bancária", a qual se configuraria na atuação do professor que, preocupado mais com os conteúdos oficiais do que com a realidade política, insistia em ensinar aos alunos coisas que eles não utilizariam imediatamente para

transformar a sociedade. O professor que se preocupasse em ministrar o currículo oficial estaria trabalhando em prol da manutenção do *status quo* da burguesia. Para evitar isso deveria rebelar-se, ou seja, usar o pensamento crítico para distorcer a ordem estabelecida, impondo currículos informais, sobretudo baseados nos pensamentos revolucionários marxistas. Como se nota, Paulo Freire aborda duas linhas que se intercruzam constantemente: a relação educação e política e a questão do ensino-aprendizagem em si. Muito do que diz sobre a relação autoritária professor-aluno tinha razão de ser; o polêmico, entretanto, é que o autor não concebe o ensino sem uma intenção de revolta contra o sistema político-econômico capitalista.

Paulo Freire foi exilado do país pelo regime militar, porém suas ideias difundiram-se por toda a América Latina. No entanto, na época, não atingiam diretamente o grosso dos professores da educação básica devido à forte repressão. Não obstante, desde meados da década de oitenta até o presente momento, as ideias do referido educador estão espalhadas nos currículos oficiais e, também, em documentos legais, tais como o ECA/90, a LDB/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais/1998. O que aconteceu para que o sistema capitalista condescendesse com ideais que antes eram tidas por subversivas ao modelo conservador?

A vitória socialista e o politicamente correto

Para responder a questão anterior, deve-se levar em consideração o dualismo que impulsionou o processo de redemocratização. Logo após esta, os militares foram ao ostracismo em vista de que a possibilidade de o comunismo se implantar no país era remota. Isso não implicava, porém, que os conflitos bélicos dos anos sessenta e setenta, os protestos sociais e a violência nas ruas haviam deixado de surtir efeito: eram demasiadamente poderosos para que os grupos hegemônicos não fizessem grandes concessões às massas. É neste contexto que se promulga a Constituição Federal de 1988: um texto ponderador entre os princípios capitalistas e socialistas. Em termos econômicos é liberal, protege a propriedade privada e a livre iniciativa, mas, ao mesmo tempo, garante a intervenção estatal de forma contínua para assegurar o Estado de bem-estar social e o cumprimento dos direitos fundamentais dos cidadãos. Ou seja, embora os militares tenham vencido os guerrilheiros no campo de batalha, no ideológico o constituinte originário primou pela reconci-

liação que marcaria a tônica, sobretudo com a queda da URSS, fato este que, conforme Fukuyama (1992), selaria definitivamente a derrocada do ideal comunista.

É nesse contexto de tentativa de reconciliação que começaram a chegar ao poder os representantes da direita e da esquerda. Desta forma, tomava forma o dualismo que se daria entre "tucanos" e "petistas" durante as décadas seguintes. Em termos político-econômicos, os primeiros defendiam que se deve primar pelo Estado mínimo, permitindo-se o livre comércio e a geração de riquezas para depois partir para temas como a redistribuição de renda; já os segundos propagavam o contrário: primeiro o social, depois o econômico. De maneira similar, divergiam no tocante ao papel social do professor: tucanos queriam que este ajudasse a manter as bases do sistema capitalista; enquanto os petistas, alterá-las. Ou seja, se o choque ideológico antes se dava pelas armas, depois da redemocratização continuou pela via parlamentar.

No entanto, embora tais partidos discrepassem em termos econômicos, coincidiam no tocante à constância da progressividade dos valores igualitários nos campos culturais, principalmente educacionais. Ademais eram uníssonos em alguns aspectos: manter afastada a visão religiosa conservadora, tanto dos evangélicos quanto dos católicos mais ortodoxos, no que diz respeito ao tipo de cidadão que a escola deveria formar. Ambos os partidos são de cunho socialista, defensores da democracia e progressistas em termos de avanços sociais. Neste sentido, tinham um inimigo comum: a ultradireita, tradicional, conservadora de princípios tradicionais relativos à família, pátria e religiosidade. Como consequência, no campo cultural, desde a redemocratização até o presente momento, houve tentativas de minar o poder dessa classe ultraconservadora, isto é, capitalistas e socialistas pactuavam implicitamente que o segmento ultraconservador em termos culturais era inimigo tanto do mercado neoliberal quanto do estado progressista.

No entanto, o desejo de mudar as bases do sistema econômico jamais deixou de estar presente no pensamento das ultraesquerdas, as quais reuniram-se no *Fórum de São Paulo* (1990) para averiguar suas falhas e traçar novas estratégias. A partir daí decidiu-se que, antes de tudo, a linguagem deveria mudar, ou seja, aquele discurso bélico e notadamente anticapitalista não deveria deixar de existir, contudo devia ser atenuado, surgindo assim o *politicamente correto*. Era também imprescindível seguir a linha proposta por Rosa Luxemburgo, ou seja, chegar

ao poder por meio eleitoral, para tanto, os líderes da esquerda teriam que aprender a pactuar com o capital, ganhar sua confiança e, depois, muito depois, enfrentá-lo. Devia-se fazer o mesmo que Hugo Chávez havia logrado na Venezuela. Foi nesse contexto que, no Brasil, remodelou-se a figura de Lula da Silva. Nas campanhas, seu tom de voz tornou-se ameno, pregando um conjunto de ideias que podem ser resumidas no slogan: *Lulinha, paz e amor*.

Por conseguinte, se em termos econômicos o capital prevalecia, no ideológico um grupo socialista se fortalecia não para diminuir as desigualdades na sociedade capitalista, mas para fazer o que Antonio Gramsci (1981) propunha: combater o capitalismo de dentro para fora, ou seja, apropriar-se dos meios de divulgação política e, a partir daí, destruir os pilares do sistema burguês: família, escola, exército e religião cristã. Para tanto, era necessário cooptar gradativamente os elementos reacionários que ainda estavam presentes na sociedade e o *professor tradicional* era um desses.

Professor tradicional e a dicotomia opressor/oprimido

No campo do ensino-aprendizagem propriamente dito, entretanto, petistas e tucanos coincidiram a respeito das propostas metodológicas de Paulo Freire (1987). Assim, muitas das ideias do referido pensador passaram a integrar as bases do currículo nacional. Ou seja, se antes eram marginalizadas, em seguida tornaram-se parte do sistema oficial e duas delas sobressaem-se: a dicotomia *opressor*/*oprimido* e a de *professor tradicional*. Sobre aquela, segundo o autor, o método utilizado pelos opressores é o da desumanização do sujeito, ou seja, tirar-lhe-ia a esperança, a autoestima, criando nele uma mentalidade pessimista e autodestrutiva por meio da difusão do medo e desunião. Este tipo de violência estaria ligado à maneira como a ditadura militar lidava com os cidadãos.

Na atualidade, porém, com a ascensão das esquerdas ao poder e a volta à democracia, o conceito de *opressor* se alargou, sendo agora relacionado a todo indivíduo que esteja contra o modelo de Estado progressista, o qual, dizem os críticos, seria na verdade clientelista ao utilizar-se da máquina administrativa e do erário para financiar programas assistencialistas ou inverter os valores morais. Dessa forma, qualquer tentativa por parte do poder público de frear determinadas atitudes de grupos considerados *minorias políticas* seria considerada repressão.

Nessa conjuntura, a função da escola assentar-se-ia, por conseguinte, em criar mentalidades contrárias a tal mentalidade repressora. Para isso ocorrer, porém, tornava-se necessário combater resquícios do autoritarismo ditatorial e uma dessas sequelas encontrar-se-ia na forma como alguns docentes ministravam suas aulas, sendo por isso considerados não como *rebeldes*, mas sim *tradicionais*. Como se viu alhures, para Paulo Freire, os tradicionais aceitavam passivamente o currículo burguês, tornando-se, pois, opressores ao exigir disciplina comportamental e que o aluno escutasse sem se manifestar; em casos de rebeldia, utilizava-se das avaliações como instrumento de punição. Portanto, não dialogavam como os discentes, nem lhes ensinavam a ter senso político crítico. Neste contexto, as aulas expositivas seriam a base da *educação bancária*, na qual o professor tratava o aluno como um banco, depositando-lhe diversas informações, mas não lhe ensinando como relacioná-las corretamente. Para mudar isso, era imprescindível a intervenção direta de pesquisadores que atuassem diretamente na transformação de mentalidades dos professores e alunos. É neste sentido que começa a vigorar a noção de *pesquisa-ação* no campo educacional. Nela, mais que buscar entender um fenômeno, o pesquisador busca criar condições para que os envolvidos nas pesquisas possam, por si mesmos, encontrar ferramentas para resolver seus problemas. Portanto, o investigador já possui um corpo doutrinal que acha ser o melhor para a sociedade e tentará, a partir daí, difundir suas ideias. Como se vê, é algo perigoso, pois, de certa forma, Hitler, Mussolini e Stalin fizeram isso, doutrinando os indivíduos para que pensassem desta ou daquela maneira.

O discurso pedagógico democrático, ademais, buscando afastar-se o máximo das injustiças cometidas durante a Ditadura, acostumou a pensar no aluno como vítima do sistema. Para Bagno (1999), por exemplo, existe um preconceito linguístico no seio das escolas provocado por aqueles que têm o domínio da variante padrão do português. Segundo tal autor, as pessoas, acostumadas com as variantes linguísticas das periferias, não logravam acompanhar adequadamente as aulas, o que as empurrava a desistir da escola. Assim propunha que, para que a igualdade existisse, uma das maneiras era mitigar a importância da gramática normativa, combatendo-se a noção de erro linguístico em vista de que, para a sociolinguística, tal fenômeno não existiria. Assim, aquele aluno que tem uma variante diferente do padrão, seria vítima de preconceitos ao falar, o que lhe levaria à timidez, ao medo de expressar-se

e, logo, considerar a escola não como centro de aprendizado, mas de sofrimento. Isso ocorria de fato constantemente. Por outro lado, criou-se a noção de que o ensino da gramática normativa e das largas fórmulas matemáticas, por exemplo, seriam inúteis para a vida prática do aluno; no caso da produção de texto, orientou-se os professores para que evitassem apontar os erros dos alunos à hora de corrigir as redações, pois tal ato poderia chocá-los. A consequência disso é que ainda não se conseguiu fazer com que a maioria dos alunos da rede pública aprendesse a escrever e ler corretamente. E busca-se como explicação a conduta do professor tradicional, o qual passou a ser o bode expiatório para as modernas correntes pedagógicas.

No entanto, depois de mais de trinta anos de governos de tendência socialista, tanto professores favoráveis ao capitalismo quanto os contrários deste chegaram a um consenso tácito: a preocupação metodológica excessiva e o excessivo *dialogar* em sala de aula estariam levando o estudante a ver na figura do professor uma espécie de "tio", de ajudador social, mas não a de um profissional que dedicou anos de sua vida a estudar com esmero. Esses professores reclamam que "se passa a mão demais na cabeça dos alunos", ou seja, o poder público democrático é conivente em demasia com os erros dos alunos e teme puni-los, pois isso poderia trazer à memória a noção autoritária de outrora.

É nesse contexto de escola democrática que se instituiu, no governo FHC, o programa *Amigo da Escola*, o qual, nas regiões periféricas, buscava trazer a cultura da comunidade para o seio escolar, levando-a a participar na organização do quefazer político-administrativo das instituições de ensino básico. No entanto, essa democracia direta gerou uma consequência negativa, pois, de repente, a escola passou a ser ponto de encontro de diversas manifestações culturais: fanfarras, bois-bumbás, festas de rock, etc., que nem sempre contribuíam para o aprendizado dos alunos e, em algumas situações, eram fonte de discórdias na escola, porque, em muitos casos, os estudantes, em tais eventos, estavam sendo incitados ao álcool, às drogas e à prostituição.

Chama-se aqui, novamente, o exemplo da Escola Estadual João Bento. Nela, nos primeiros anos do século XXI, as fanfarras musicais rivalizavam com a autoridade dos professores. Havia momentos em que os ensaios dos músicos perturbavam a concentração nas aulas, e os alunos, geralmente, eram liberados das aulas para ir a tais ensaios. Existia uma onda de desgoverno: pais interferiam diretamente nas aulas, professo-

res que se sentiam coagidos a dar notas que não agradassem, escândalos provocados por namoros entre professores e alunas adolescentes, o grupo do futebol era mais importante que o dos intelectuais, a biblioteca não funcionava, etc.; e, por conseguinte, nesse ambiente, o índice de aprendizado era baixíssimo.

Na tentativa de mudar tal fenômeno, um grupo de professores começou a repensar o modelo de escola, voltando-se, em certa medida, a algumas ideais do modelo tradicional. Primeira coisa: extinguiram-se os grupos folclóricos que interferiam diretamente na administração escolar; em seguida, exigiu-se do aluno comprometimento com as aulas e tarefas de casa; quanto ao aluno negligente, passou a ser sancionado conforme a lei. Da mesma forma, passou-se a cobrar dos pais que verificassem se seus filhos estavam ou não realizando as atividades escolares corretamente. O sistema avaliativo tornou-se mais rigoroso. O resultado positivo foi penoso, pois a comunidade escolar via isso como repressão, mas, logo, os índices de aprovação nos concursos públicos e vestibulares possibilitaram que filhos de famílias humildes pudessem ingressar em cursos de Medicina, Direito, Engenharia, Administração, Letras, etc., o que antes era algo quase impossível para tais famílias.

Apesar de tudo isso, a escola não recebia verbas a mais por esses logros, tanto é verdade que estruturalmente havia nela problemas como em qualquer outra instituição pública de educação. O que marcava a diferença, portanto, era o simples fato de buscar-se a ordem. Os alunos criaram o hábito de estudar e sentiam-se motivados, tendo na pessoa de alguns professores, o exemplo a seguir.

Em suma, neste caso específico, o professor tradicional conseguiu mostrar que não é sinônimo de autoritarismo ou violência como se tem pregado desde a década de setenta, e que uma das ferramentas mais utilizadas pelas melhores escolas e universidades do mundo ainda é a aula expositiva, na qual o professor tem que mostrar seus conhecimentos constantemente, sem que isso impeça o aluno de participar, de perguntar e questionar, com o respeito recíproco que a democracia concede e exige.

Referências

ALTHUSSER, L**. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980,

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola. 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

CAVALCANTE, E. Emanuel. A progressividade tributária e o princípio da capacidade contributiva no Brasil. **Jus Navigandi** (Online), v. 5589, p. 1, 2018a.

CAVALCANTE, E. Emanuel. La universidad estatal latinoamericana y el desarrollo tecnológico en el actual paradigma socio-económico. **La Razón Histórica**, v. 1, p. 22, 2019.

CAVALCANTE, E. Emanuel. A importância da gramática normativa no ensino da língua enspanhola: uma revalorização do ensino tradicional. **Revista Conversatio**, v. 3, p. 01, 2018b.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984 (Biblioteca do Estudante).

FÓRUM DE SAN PABLO. **Actas del fórum de San Pablo de 1990 a 2007**. 1990. Disponível em https://pt.slideshare.net/helio.giroto/actas-del-foro-de-san-paulo-atas-do-foro-de-so-paulo. Acesso em: 30 ago. 2019.

FRANÇA. **Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789**. 1789. Disponível em https://www.conseilconstitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf. Acesso em: 30 ago, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUKUYAMA, F. El fin de la historia. Barcelona: Editorial Planeta. 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. , Ciudad de México: Ediciones Era 1981.

QUEIROZ, Cristina. Religião e política no ensino. **Revista Pesquisa FAPESP**, maio 2016. Disponível em https://revistapesquisa.fapesp.br/2016/05/19/religiao-e-politica-no-ensino/. Acesso em: 30 ago. 2019.

A EDUCAÇÃO na união soviética. **Análise Vermelha**, 28 fev. 2016. Disponível em http://analisevermelha.blogspot.com/2016/02/a-educacao-na-uniao-sovietica.html. Acesso em: 18 maio 2019.

SANTINO, R. Sobre a necessidade de evolução sindical ou a crítica à manutenção de privilégios. **Revista Migalhas**, jun. 2018. Disponível em https://www.migalhas.com.br/depeso/282543/sobre-a-necessidade-de-evolucao-sindical-ou-a-critica-a-manutencao-de-privilegios. Acesso em: 20 maio 2019.

SARMIENTO, D. F. **Facundo: civilización y barbarie**. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1973.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005a. (Coleção questões da nossa época, v. 120).

SANTOS, B. S. Da ideia de Universidade à Universidade de ideias. In: SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pósmodernidade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 187-233.

WEBER M. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. Trad. de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia de Letras, 2004.

Recebido em: Agosto/2019
Aceito em: Março/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p315-333

Formação Continuada: concepções e práticas do programa "chão da escola"

Glauce Barros Santos Sousa Araujo[1]
Bruno Bottega Dell 'Osbel[2]
Eniz Conceição Oliveira[3]

RESUMO

Este artigo é oriundo de uma parte da dissertação denominada "A integração curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo – Floriano/Piauí", em que foram retratados os desafios encontrados pelos gestores para a efetivação de um currículo integrado. Dessa forma, o presente texto tem como objetivo abordar sobre a formação continuada "Chão da Escola" e sua contribuição para o fortalecimento da identidade do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo. A pesquisa realizada tem abordagem qualitativa, descritiva e aproxima-se do estudo de caso. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado para quatro professores, cada um representando uma área do conhecimento; dois professores das áreas específicas e dois coordenadores. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva. Concluiu-se que, para uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, se faz necessária a participação dos professores com os formadores da formação continuada, pois os docentes conhecem a realidade e o contexto social onde eles próprios e os alunos estão inseridos, podendo contribuir de forma efetiva nas discussões e trocas de experiências, aperfeiçoando ainda mais sua prática docente, como também sua percepção crítica e autonomia de suas ações.

Palavras-chave: Formação Continuada. Programa Chão da Escola. Ensino Médio Integrado ao Técnico.

1 Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES/RS . Doutoranda em ensino pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Docente da Faculdade de Ensino Superior de Floriano - FAESF/PI. Email: glauce.barros@bol.com.br

2 Graduando do Curso de Letras pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. E-mail: Bruno.osbel@universo.univates.br

3 Doutorado em Química pela Universidade Federal do rio Grande do Sul- UFRGS. Pós-doutourado em Educação pela Universidade de Aveiro (UA)/Portugal. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEnsino e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas -PPGECE na Universidade do Vale do Taquari UNIVATES. E-mail: eniz@univates.br

Continuing Education: conceptions and practices of the "school floor" programme

ABSTRACT

This article comes from a part of the dissertation entitled "The curricular integration in the State Center of Professional Education Calisto Lobo - Floriano / Piauí", in which were portrayed the challenges found by the managers for the realization of an integrated curriculum. Thus, the present text aims to address the ongoing formation "Chão da Escola" and its contribution to the strengthening of the identity of the State Center of Professional Education Calisto Lobo. The research carried out has a qualitative, descriptive approach, and it is close to the case study. For the data collection, a semi-structured questionnaire was applied with four teachers, each representing an area of knowledge; two teachers from specific areas and two coordinators. Discursive Textual Analysis was used to analyze the data. It was concluded that, in order to improve the quality of teaching and learning, it is necessary the participation of the teachers with the trainers of the continuous formation, because the teachers know the reality and the social context where they themselves and the students are inserted, being able to contribute effectively to the discussions and exchanges of experiences, further improving their teaching practice, as well as their critical perception and autonomy of their actions.

Keywords: Continuing Education. "Chão da Escola" Program. High School Integrated to Technical Education.

Formación Continuada: concepciones y prácticas del programa "chão da escola"

RESUMEN

Este artículo es oriundo de una parte de la tesis magistral denominada "A integração curricular no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo – Floriano/Piauí", en que fueron retratados los desafios encontrados por los gestores para la efectivización de un currículo integrado. De esa forma, el presente texto tiene como objetivo abordar sobre la formación continuada "Chão da Escola" y su contribución para el fortalecimiento de la identidad del Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo. La investigación realizada tiene abordaje cualitativo, descriptivo

y se acerca del estudio de caso. Para la recogida de datos fue aplicado un cuestionario semiestructurado para cuatro profesores, cada uno representando un área de conocimiento; dos profesores de las áreas específicas y dos coordinadores. Para el análisis de datos fue utilizado el Análisis Textual Discursivo. Se concluye que, para una mejora de calidad de enseñanza y del aprendizaje, se hace necesaria la participación de los profesores con los formadores de la formación continuada, pues los profesores conocen la realidad y el contexto social donde ellos y los alumnos están incluidos, pudiendo contribuir de forma efectiva en las discusiones y cambio de experiencias, perfeccionando aún más su práctica docente, así también su percepción crítica y autonomía de sus acciones.

Palabras clave: Formación Continuada. Programa Chão da Escola; Enseñanza Media Integrada al Técnico.

Introdução

O Programa "Chão da Escola" é um programa de formação continuada dos professores da rede pública estadual do Piauí. De acordo com o documento orientador do Programa "Chão da Escola" correspondente a 2017, a formação continuada direcionada aos professores da Rede Estadual do Piauí foi implantada para responsabilizar-se pela Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014), que trata sobre fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir melhores médias nacionais para o IDEB (PIAUÍ, 2017). Diante do exposto, o Documento Orientador enfatiza que, melhorando a formação dos docentes da Rede Pública Estadual de Ensino, este vem possibilitar a aprendizagem dos alunos e consequentemente diminuir a evasão escolar dos educandos.

A formação do programa acontece em forma de uma cadeia de informação, em que os coordenadores das diversas gerências regionais de educação são capacitados para que assim estes possam ser os multiplicadores repassando as informações e conhecimentos aos coordenadores pedagógicos, fazendo com que estes coordenadores possam aplicar e replicar as informações para os professores da escola onde os mesmos trabalham, efetivando, assim, o significado do nome do Programa "Chão da Escola".

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a formação continuada "Chão da Escola" e sua contribuição para o fortalecimento da identidade do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo.

Breve relato sobre o programa "Chão da Escola"

O Programa "Chão da Escola" é um programa de formação continuada dos professores da rede pública estadual do Estado do Piauí. Segundo o documento orientador da formação no "Chão da Escola", esta formação continuada vem atender os professores de ensino fundamental e ensino médio da Rede Estadual Pública do Estado do Piauí, seguindo alguns critérios de funcionamento:

> Assim, propõe-se que a formação continuada seja realizada em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor um amplo repertório de práticas pedagógicas no âmbito do Ensino Fundamental e Médio, permitindo-lhe fazer intervenções necessárias para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na consolidação da aprendizagem adequada para cada ano do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. [...] para garantir a credibilidade e o alcance máximo da formação, atuarão Formadores Institucionais (profissional da SEDUC/ISEAF), Formadores Regionais (profissional da GRE) e Orientadores de Estudo (Coordenador Pedagógico da escola). Todos os professores em efetivo exercício receberão a formação no interior da escola, às quartas-feiras, no horário de 8h às 11h ou das 14h às 17h (PIAUÍ, 2017, p. 4-5).

De acordo com o documento orientador da formação no "Chão da Escola", os professores que participam dos encontros de estudo têm direito a certificação:

> A certificação será realizada pela SEDUC por intermédio do Centro de Formação e levará em conta os momentos presenciais na escola, as atividades mediadas por tecnologias e os minicursos, seminários e palestras que a escola poderá ofertar durante o ano de 2017 e que foram previamente autorizadas pelo Centro de Formação. Tudo precisa ser registrado através de relatórios, portfólios, filmagens, áudios

> ou outras formas de registros definidas pelo Centro de Formação. A carga horária será 120 horas e não será permitida certificação parcial. A formação será ministrada por um orientador de estudo (Coordenador Pedagógico), que também será responsável por acompanhar e subsidiar a prática desses cursistas (professores) em sala de aula. Para fazer jus a certificação, os participantes deverão alcançar no mínimo 75% de frequência e 90% de execução das atividades práticas (PIAUÍ, 2017, p. 6).

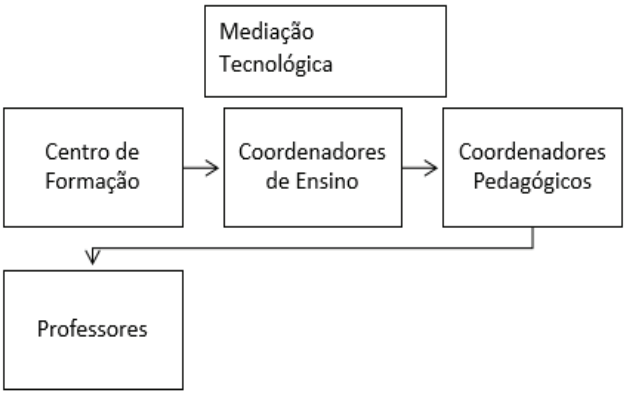
Segundo o mesmo documento, os professores devem participar da formação semanalmente durante o ano letivo em curso e realizar as atividades propostas. Os docentes devem estar em sala de aula e exercendo suas atividades em escola de ensino regular, devendo executar os conhecimentos obtidos na formação em sua atividade docente. A formação deve seguir a seguinte dinâmica de funcionamento:

> O centro de formação forma os coordenadores de ensino das 21 gerências regionais, estes se tornam multiplicadores junto aos coordenadores pedagógicos que, por sua vez, levam a formação para o "chão" da escola de atuação. Assim, a formação acontece em rede em uma lógica interativa entre os sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo que oportuniza a atuação de todos de maneira dialógica (PIAUÍ, 2017, p. 6-7).

Dessa maneira, a formação do programa acontece em forma de uma cadeia de informação em que os coordenadores das diversas gerências regionais de educação são capacitados para que assim estes possam ser os multiplicadores repassando as informações e conhecimentos aos coordenadores pedagógicos, fazendo com que estes coordenadores possam aplicar e replicar as informações para os professores da escola onde os mesmos trabalham, efetivando, assim, o significado do nome do Programa "Chão da Escola".

Para melhor detalhamento acerca da sistemática de funcionamento do Programa "Chão da Escola", segue a Figura 1 demonstrativa do funcionamento da formação e da forma como as informações são repassadas e difundidas para os professores, para que assim se efetivem as ações e atividades propostas pelo programa.

Figura 1: Demonstrativo do funcionamento da formação continuada dos professores



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

No documento orientador do Programa "Chão da Escola" correspondente ao ano de 2018, traz que os formadores institucionais devem articular os temas que serão abordados nos encontros com os formadores regionais, reunindo-se outros momentos com os coordenadores pedagógicos das escolas com o objetivo de socializar a todos a formação recebida, para que, assim, os coordenadores possam aplicar na escola as orientações recebidas e replicar as informações que receberam dos formadores regionais (PIAUÍ, 2018).

Ainda, o documento enfatiza que, para alcançar a maior parte dos envolvidos do Programa "Chão da Escola", algumas temáticas são discutidas pela mediação tecnológica do canal educação, sendo utilizado como um mecanismo de troca de experiências e socialização das diversas atividades adicionais.

Assim como também acrescenta que, depois da etapa da formação regional, cada gerência terá o compromisso de fazer com que cada escola cumpra as atividades propostas pelo programa, ficando a responsabilidade de um representante do centro de formação fazer visitas periódicas a cada gerência, bem como acompanhar *in loco* as escolas que tiverem dificuldades na execução das ações.

O registro também aborda que, no encerramento do período das atividades do programa, cada escola deverá apresentar os resultados obtidos das atividades realizadas em um seminário realizado por

cada gerência no dia e horário estipulado pelo formador regional juntamente com o formador institucional, quando os mesmos deverão acompanhar e fazer os registros das atividades coletivas realizadas no seminário (PIAUÍ, 2018).

De acordo com o documento orientador do Programa "Chão da Escola" referente a 2017, as temáticas escolhidas para o desenvolvimento e execução das atividades propostas pelo programa no primeiro semestre daquele ano foram: avaliação e planejamento; e as temáticas abordadas no segundo semestre foram: currículo, acesso, permanência e aprendizagem com sucesso e formação continuada. O documento também aborda que, inicialmente, a escolha da temática para avaliação se deu em virtude dos resultados encontrados nas avaliações externas. Dessa forma, a temática teve como objetivo alcançar melhores índices nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, disciplinas estas avaliadas na avaliação externa do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) (PIAUÍ, 2017).

No documento orientador do Programa "Chão da Escola" do ano de 2018, aparece como de responsabilidade do coordenador estadual do programa elaborar, fazer o acompanhamento pedagógico, monitorar, avaliar e replanejar as diversas ações da formação juntamente com outras instituições parceiras. Ainda, as temáticas escolhidas para os estudos da formação do programa no ano de 2018 foram pensadas em atender as reais necessidades das unidades de ensino e foram elaboradas baseadas nos relatórios referentes do ano de 2016 e 2017 (PIAUÍ, 2018).

Para uma melhor compreensão dos temas trabalhados na formação no primeiro e segundo semestres, segue o Quadro 1 apresentando as temáticas trabalhadas pelo Programa "Chão da Escola" no ano de 2018.

Dessa forma, o Programa mantém um cronograma fixo e pré-estabelecido durante o ano para que todos os envolvidos possam conhecer e participar ativamente dos respectivos encontros todas as quartas-feiras nas escolas. Percebe-se que no ano de 2018 as formações não aconteceram nos meses de setembro e outubro, mas foi destinado o mês de novembro para avaliação do Programa e socialização das ações e atividades elaboradas e executadas durante o ano letivo nas escolas.

Quadro 1: Temáticas trabalhadas pelo Programa "Chão da Escola" no ano de 2018

MESES	TEMÁTICAS
Fevereiro	A identidade que se constrói no "chão" da escola
Março	Acesso e Fluxo
Abril	Clima Escolar
Maio	Avaliação e Currículo
Agosto	A democratização das relações escolares
Setembro	Não houve formação
Outubro	Não houve formação
Novembro	Seminário de avaliação e socialização das experiências

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Metodologia

Para metodologia utilizada, quanto ao modo de abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa; quanto à investigação do objeto, pesquisas descritiva e exploratória; quanto aos procedimentos técnicos, pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso. Para a análise dos dados foi utilizada a análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2007).

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino médio de nível técnico da rede pública estadual, identificada como Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo, no munícipio de Floriano, Estado do Piauí. Os sujeitos participantes foram quatro professores da base comum, sendo que cada um representou as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias); dois professores da base específica representando os cursos do eixo tecnológico de gestão e negócios (Técnico de administração e Técnico em serviços jurídicos); um coordenador pedagógico; um coordenador do eixo tecnológico de gestão e negócios. Esses sujeitos foram escolhidos mediante critérios baseados em observação assistemática e participante da própria pesquisadora, como empenho e comprometimento que os mesmos apresentam na escola, sujeitos acessíveis e abertos ao diálogo e inovações, de modo a atender os objetivos propostos

pela pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram nomeados como: para os professores (P1 até P6) e para os Coordenadores (C1 e C2).

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi o questionário, que pode ser definido como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, interesses, expectativas, aspirações, entre outras. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos. Sua elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos (GIL, 2008).

O questionário foi elaborado no *Formulários Google*, ferramenta disponível no programa *Google Drive,* cuja escolha do aplicativo *google docs* para a coleta de dados ocorreu em virtude da sua facilidade e agilidade quanto à tabulação dos dados, haja vista que o mesmo permite organizar os resultados e disponibilizá-los em planilhas, facilitando, assim, a disposição dos resultados, como também os participantes da pesquisa puderam acessar o formulário para responder às questões em qualquer dia e horário, proporcionando comodidade e sigilo para os respondentes.

Formação continuada e atualização profissional: percepções de professores e coordenadores

Nesta seção será abordada a importância da formação continuada para os docentes como forma de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, para que possam desenvolver suas atividades com mais propriedade e segurança, contribuindo, assim, de forma positiva e satisfatória na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Atualmente, a formação continuada dos professores tem sido apresentada como questão primordial no âmbito da pesquisa por se entender que é por meio dela que se pode reconhecer e compreender de que forma o ensino tem sido desenvolvido nos espaços educacionais, bem como no favorecimento de atualização profissional e o seu reflexo nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Segundo Veiga (2001), é de importância ímpar a formação inicial e continuada dos professores, pois ela se constitui como um dos meios mais singulares no processo de construção da identidade profissional, sendo que tanto a formação inicial como a formação continuada se

complementam como elementos primordiais nesse processo construtivo. Esta formação foi intitulada com o nome "Chão da Escola" em virtude de as reuniões serem realizadas no interior das escolas nos turnos da manhã e tarde em todas as quartas-feiras.

De acordo com Imbernón (2004), quando a formação continuada está centrada no espaço escolar, esta contribui no desenvolvimento colaborativo de todos os professores, pois os docentes têm a oportunidade de ponderar sobre o processo da ação-reflexão-ação no procedimento de reconstrução de saberes e novos valores.

Dessa forma, entende-se que a formação continuada desenvolvida na escola proporciona aos docentes trabalho em equipe, em regime de colaboração e troca de saberes e experiências, favorecendo a criticidade e a reflexão constante de atividades e práticas, contribuindo para a construção de novos conhecimentos, bem como a melhoria de sua vida pessoal e profissional.

A SEDUC-PI acredita que oportunizar uma melhor formação para os docentes da rede pública de ensino estadual possa vir a contribuir no desenvolvimento de atividades e ações dos docentes de maneira satisfatória e positiva. Consequentemente, viria a colaborar na melhoria da aprendizagem dos estudantes, como também na valorização e reconhecimento dos profissionais. Isso pode ser observado na resposta de professores e coordenadores ao questionário da pesquisa:

> *O programa "chão da escola" contribui para uma análise em conjunto da realidade da escola na tentativa de melhorar a prática docente* **(C1).**
>
> *O programa "chão da escola" mostra e debate metodologias que contribuem para uma melhor relação aluno e professor e nas possíveis melhorias no processo de aprendizagem dos alunos* **(P6).**

Logo, nota-se que, diante das respostas dos professores e coordenadores da escola, eles reconhecem a importância do Programa "Chão da Escola" para a atualização profissional, aperfeiçoamento de suas práticas e melhoria da aprendizagem dos alunos.

De acordo com Pimenta (2002), o professor sempre será uma peça fundamental no processo de aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da sociedade, e para que a efetivação de suas ações seja de qualidade, se faz necessário que o docente seja bem qualificado e que esteja constantemente em formação.

No entendimento de Wengzynski e Tozetto (2012), a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do docente, pois facilita na capacidade reflexiva constante de sua prática e nas ações coletivas, aproximando nos processos de mudanças que pretendem executar no contexto escolar.

É significativo que a formação continuada pode proporcionar estudos com temas relevantes e situações cotidianas que atendam de forma satisfatória as reais necessidades dos sujeitos, como relata a fala do coordenador: *"O programa "Chão da Escola" trabalha temas relevantes para a complementação docente em sala de aula"* ***(C2).***

De acordo com Contreras (2002), é essencial resgatar a reflexão sobre as diversas atualizações profissionais como forma de entender as variadas situações existentes nas práticas, pois assim o docente terá condições para entender o contexto social que envolve o processo ensino-aprendizagem, bem como compreender de maneira crítica a realidade onde os estudantes estão inseridos.

A formação continuada do Programa "Chão da Escola" contribui para a construção de conhecimentos e saberes de forma integrada, fortalecendo o trabalho docente, como apresentado no relato deste professor: *"Dar um novo olhar à prática pedagógica e desenvolvimento profissional articulando novos saberes na construção da docência"* ***(P5).***

Para Kishimoto (1999), a formação profissional do professor deve ser construída de forma integrada, como acontece com a formação da criança; assim, os conhecimentos passam por processos diferenciados, facilitando a compreensão no processo da construção do conhecimento.

A formação continuada também propicia a interação entre os sujeitos, as diversas trocas de experiências e vivências, como também oportuniza a atualização profissional, como relata este docente: *"Favorece troca de ideias, técnicas e atualização profissional"* ***(P2).***

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, pois oportuniza uma elevação em seu trabalho, bem como possibilita uma transformação significativa em sua prática. Dessa forma, é importante que os professores possam participar e reconhecer os pontos positivos presentes em uma formação continuada, pois trazem transformações em sua vida nos aspectos pessoais e profissionais, como também mudanças em suas práticas, contribuindo para uma melhoria da qualidade do ensino.

Embora os professores sabendo da importância da formação continuada para o aperfeiçoamento de suas práticas e a contribuição desta na melhoria da aprendizagem dos alunos, ainda encontram-se docentes do Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo insatisfeitos com alguns aspectos do Programa "Chão da Escola" que está sendo elaborado e desenvolvido na escola, como pode ser observado na fala de **P1**: *"Eu não tive oportunidade de participar deste programa, pois só é oferecido em um dia da semana, e devido incompatibilidade com meus horários não pude ainda participar do programa".*

De acordo com Delors (2003), os professores têm a necessidade de aperfeiçoarem e atualizarem seus conhecimentos, mas estes devem se organizar de modo a participar de uma atualização profissional não como uma imposição de melhorar suas práticas, mas sim como privilegiar diversas experiências e vivências em todos os setores, sejam eles sociais, sejam econômicos, políticos e culturais.

Nesse sentido, é de suma importância a participação dos professores na formação continuada para que eles possam aprimorar suas práticas docentes, tornando as atividades não em fardos, mas em atividades prazerosas e enriquecedoras na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada proporciona na escola diversas possibilidades de mudanças, rompendo com os velhos paradigmas, levando aos professores novos conhecimentos para o aperfeiçoamento de suas práticas, contribuindo na reflexão e discussão dos problemas vivenciados como forma de encontrar soluções para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos.

É fundamental que o professor se sinta parte da escola, que ele possa vivenciar e participar ativamente da formação continuada, pois assim terá a oportunidade de sentir novas experiências, novas formas de ver o mundo, com um olhar diferenciado da escola na qual atua, fortalecendo sua identidade docente e o seu poder de criticidade e reflexão. No entanto, no Centro Estadual de Educação Profissional Calisto Lobo um dos professores questionou a respeito da contribuição da formação continuada, fazendo com que o mesmo não consiga se firmar como um sujeito autônomo e crítico diante do contexto onde está inserido, como pode ser observado na fala do professor **P3**: *"A contribuição do Programa "chão da escola" se faz em parte, pois o mesmo é muito focado no ensino médio tradicional ".*

Trabalhar a formação continuada em uma escola de ensino médio integrado leva a superar alguns desafios, tendo em vista que esta formação deve atender às necessidades da escola, como também aperfeiçoar o desenvolvimento profissional de todos os professores, sejam eles da base comum, sejam da base técnica, pois todos devem fazer parte desse processo, já que os conhecimentos devem ser levados aos alunos de forma integrada e contextualizada, não havendo separação entre as bases curriculares.

Nessa linha de argumentação, a formação continuada do Programa "Chão da Escola" tem deixado lacunas e sentimentos de desunião no que diz respeito ao aperfeiçoamento e atualização profissional dos docentes das áreas técnicas, como respondido pelo professor **P4**: *"Os professores da base técnica não participavam desse programa, só agora neste ano de 2018 é que os professores da área técnica irão participar".*

De acordo com Oliveira (2006), o professor da área técnica não é visto como um profissional docente, mas apenas como um profissional de outra área que também ministra aulas. Porém, atualmente para o seu reconhecimento, o professor não necessita apenas de competências necessárias e domínio de conteúdo, é também necessário que tenha titulações adequadas para o exercício da docência.

Portanto, é de grande valia que os professores participem de formações para o aperfeiçoamento de suas práticas, de atualizações profissionais e aquisições de novos conhecimentos, sendo sujeitos modificadores e transformadores da realidade onde estão inseridos, pois são peças fundamentais no processo de mudança na escola visto conhecerem a realidade da instituição, podendo colaborar de maneira efetiva na execução de ações e atividades que venham a melhorar a qualidade do ensino e no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, percebe-se que o coordenador também vê a formação continuada para os professores das áreas técnicas como algo positivo e necessário para um melhor desenvolvimento tanto do professor como do aluno:

> *É de suma importância que os profissionais bacharéis venham a participar da formação continuada do programa chão da escola, pois o espaço de diálogos e trocas de experiências promovida na formação vêm ajudá-los principalmente na parte didática uma vez que*

não são trabalhadas essas temáticas em sua formação **(C1).**

Sendo assim, acredita-se que a participação de todos os professores na formação continuada contribui na melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos, pois desse modo os docentes têm a oportunidade de rever suas práticas, trocar experiências e vivências uns com os outros, encontrando soluções para os problemas existentes na escola, como também favorece o fortalecimento de um trabalho coletivo, a fim de que juntos possam obter resultados satisfatórios para todos os envolvidos.

Dessa forma, é imprescindível que os professores da escola participem da elaboração e desenvolvimento das propostas de formação continuada, evitando, então, uma formação centralizada e que não venha a atender às reais necessidades da escola, bem como não ter um olhar sensível quanto às práticas e vivências dos docentes, seus conhecimentos e saberes, suas percepções e suas diferentes formas de ensinar. De acordo com a resposta de um coordenador **(C1)**: *"As temáticas trabalhadas na formação continuada do programa chão da escola são sugeridas pela SEDUC/PI juntamente com os profissionais do Instituto Antonino Freire".*

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), toda mudança na educação deve envolver a participação dos professores, pois, quando não são incluídos nesse processo, a mudança pode surtir efeitos contrários, já que o docente que assume um papel de liderança deve compreender todo o processo no que tange à identificação e promoção nas melhorias educacionais.

De acordo com Garcia (1999), para que qualquer proposta de formação continuada tenha sucesso, é necessário ver o que os professores pensam e o que fazem em suas práticas, pois a formação continuada está intimamente ligada ao papel do professor e às possíveis mudanças em suas atividades docentes.

Para Imbernóm (2010), a formação continuada centrada no espaço escolar deve envolver estratégias elaboradas pelos formadores e professores, sendo estes os dirigentes da formação, porque assim têm a oportunidade de responder de maneira satisfatória às reais necessidades da escola, elevando a qualidade do ensino e a melhoria do ensino e aprendizagem na escola. Dessa maneira, quando as propostas dos cursos de formação são estabelecidas e elaboradas por outras pessoas, estas nem sempre estão considerando as práticas e as ações dos profes-

sores da escola, de suas vivências e de seus olhares diante da realidade onde os docentes e alunos estão inseridos, fazendo com que o docente não se sinta como um sujeito social de suas ações e práticas, apenas visto como mero receptor e transmissor de conhecimentos.

Nesse caso, compreende-se que, para que haja uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, se faz necessária a participação dos professores juntamente com os formadores da formação continuada, pois os docentes conhecem a realidade e o contexto social onde estão inseridos, podendo contribuir de forma efetiva nas discussões e trocas de experiências, aperfeiçoando ainda mais sua prática docente, como também sua percepção crítica e autonomia de suas ações. Portanto, é fundamental que o professor perceba que ele deve ser um constante aprendiz, sendo um agente propositivo e transformador. Dessa forma, é essencial que ele busque uma formação profissional contínua, para que assim possa refletir sobre suas práticas, bem como apropriar-se de novos conhecimentos, contribuindo na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com Perrenoud (2000), nem sempre os profissionais que possuem conhecimentos ou capacidades irão desenvolver atividades de forma adequada e aplicadas em momentos apropriados. Nesse sentido, percebe-se pelo relato de um coordenador que, mesmo alguns professores participando da formação continuada do Programa "Chão da Escola", ainda não conseguem mudar suas práticas em sala de aula: *"Alguns professores, mesmo participando das discussões na formação continuada, estes ainda permanecem com as mesmas atitudes em sala de aula"* ***(C1).***

Freire (2006) destaca que o professor que não trata com seriedade a sua formação, aquele que não procura estudar para exercer suas atividades com segurança, este não tem domínio para coordenar atividades em sala de aula. Desse modo, é imprescindível que haja a participação de todos os professores na formação continuada, pois quando apenas uma minoria participa da formação subentende-se que uma pequena parte dos profissionais estão habilitados para exercerem suas atividades de forma adequada e satisfatória para todos os alunos.

Segundo a resposta de um dos coordenadores, as expectativas iniciais quanto à proposta da formação continuada do Programa "Chão da Escola" não foram alcançadas em sua totalidade: *"Ainda falta muito*

para conseguirmos atingir nossas expectativas, pois a participação dos professores na formação continuada precisa ser maior" ***(C1).***

Em vista disso, é indispensável a participação de todos os professores em formações continuadas, em que os docentes devem ter compromisso, esforço e empenho em suas ações individuais e coletivas, devem sentir a necessidade de buscar novos conhecimentos, refletirem sobre suas práticas, se reinventarem constantemente sempre em prol de levar melhorias para seus alunos.

Considerações finais

Atualmente, a formação continuada dos professores tem sido destacada como questão primordial no âmbito da pesquisa por se entender que é por meio dela que se pode reconhecer e compreender de que forma o ensino tem sido desenvolvido nos espaços educacionais, bem como no favorecimento de atualização profissional e o seu reflexo no ensino-aprendizagem dos estudantes.

Sabendo da importância da formação inicial e continuada dos professores no desenvolvimento da melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos foi que a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC-PI) implantou um programa de formação continuada chamado de Programa "Chão da Escola", cuja denominação se dá em virtude de as reuniões serem realizadas no interior da escola, nos turnos manhã e tarde, todas as quartas-feiras.

Trabalhar a formação continuada em uma escola de ensino médio integrado leva a superar alguns desafios, pois a formação tem de atender às necessidades da escola, como também aperfeiçoar o desenvolvimento profissional de todos os professores da base comum ou da base técnica; todos devem fazer parte desse processo, já que os conhecimentos devem ser levados aos alunos de forma integrada e contextualizada, não devendo haver separação entre as bases curriculares.

A formação continuada desenvolvida na escola pelo Programa "Chão da Escola" proporciona aos docentes trabalho em equipe, em regime de colaboração e troca de saberes e experiências, contribuindo para a construção de novos conhecimentos, bem como para a melhoria da vida pessoal e profissional dos professores.

Embora saibam da importância da formação continuada para o aperfeiçoamento de suas práticas e a contribuição desta na melhoria da aprendizagem dos alunos, encontram-se professores na escola insatisfeitos com esse Programa, da forma como ele está sendo elaborado e desenvolvido, pois relatam que apenas disponibilizar um dia exclusivo na semana dificulta a compatibilidade de horários dos docentes para que possam assistir à formação. Além disso, outro motivo de discordância é a não participação dos docentes em geral, no que tange à elaboração de temas e na organização direta do Programa "Chão da Escola, o que contribui para a resistência e dificuldade dos professores em não participarem da formação continuada.

Nesse sentido, é fundamental que o professor se sinta parte da escola, que possa vivenciar e participar ativamente da formação continuada, pois assim terá a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas formas de ver o mundo, com um olhar diferenciado na escola na qual atua, fortalecendo sua identidade docente e o seu poder de criticidade e reflexão.

Para que haja uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, se faz necessária a participação dos professores junto com os formadores da formação continuada, pois os docentes conhecem a realidade e o contexto social onde eles próprios e os alunos estão inseridos, podendo contribuir de forma efetiva nas discussões e trocas de experiências, aperfeiçoando ainda mais sua prática docente, como também sua percepção crítica e autonomia de suas ações.

Diante disso, é de suma importância entender o funcionamento da formação continuada promovida pelo Programa "Chão da Escola" para a melhoria da aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino, não apenas para firmar a identidade de uma única escola, mas para poder entender aspectos que envolvem as dificuldades das escolas de ensino médio integrado quanto à integração dos seus currículos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. 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/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

CONTRERAS, J. A Autonomia de Professores. São Paulo: Cortez, 2002. *In:* **Revista de Educação-Apostila PEB II**, do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, São Paulo, p. 28-41, fev. 2010. Disponível em: www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/143/arquivo/apostila-peb-ii-site.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto Editora Portugal, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, dez.1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068. Acesso em: 15 nov. 2018.

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

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363. Acesso em: 26 out. 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAUÍ. Secretaria de Educação do Estado do Piaui. Formação no Chão da Escola. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores**. 2017.

PIAUÍ. Secretaria de Educação do Estado do Piaui. Formação no Chão da Escola. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores**. 2018.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face às suas contribuições para a docência. *In:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – AMPED Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2107/513>. Acesso em: 14 set. 2018.

Recebido em: Março/2019
Aceito em: Fevereiro/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p334-354

Expansão da educação superior para o semiárido: um debate necessário

Wagner Pires da Silva[1]
Erlene Pereira Barbosa[2]

RESUMO

A partir do primeiro governo Lula iniciou-se uma política pública de expansão da Educação Superior, com ampliação de vagas e criação de novas universidades e campi em regiões que tinham pouca presença de instituições desse nível de ensino. Essa expansão efetuou-se tanto por meio de instituições públicas, quanto por privadas, evidenciando-se dois modelos de educação superior, um notadamente mercantilista, e o outro, mesmo com suas contradições e recebendo pressões externas para que se aproxime mais do outro modelo, que se volta ao serviço à sociedade brasileira. Este trabalho procura registrar este momento da Universidade Brasileira, tomando por base o sul do Ceará, onde está instalada a Universidade Federal do Cariri, instituição criada por essa política de expansão. O trabalho fundamentou-se em uma revisão bibliográfica sobre o tema e na coleta de dados quantitativos do território. Sobre o material coletado foi realizada uma abordagem na perspectiva crítica, embasado na teoria marxista, para apontar as contradições dessa expansão e os pontos positivos da mesma. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de um modelo diferenciado de Ensino Superior, que responda as demandas do Semiárido, embora o sistema capitalista exerça cada vez maior pressão para que o Ensino Superior se padronize de acordo com o projeto do capital para o território.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Públicas. Financiamento. Fundo Público.

1 Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior na Universidade Federal do Ceará – UFC. Administrador da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Realiza pesquisas na área de políticas públicas para Educação Superior, Cultura Organizacional e Gestão da Inovação. Email: wagner.pires@ufca.edu.br.

2 Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará. Email: erlene2013@gmail.com

Expansion of higher education for the semiarid: a necessary debate

ABSTRACT

From the first Lula government onwards, a public policy of expansion of Higher Education began, with expansion of vacancies, creation of new universities and campuses in regions that had little presence of institutions of this level of education. This expansion took place both through public and private institutions, with two models of higher education, one notably mercantilist, and the other, even with its contradictions and receiving external pressures to get closer to the other model, which returns to service to Brazilian society. This work seeks to record this moment of the Brazilian University, based on the south of Ceará, where the Federal University of Cariri is located, an institution created by this expansion policy. The work was based on a literature review on the topic, and the collection of quantitative data from the territory. A critical approach was taken on the material collected, based on the Marxist theory, to point out the contradictions of this expansion and the positive points of it. The results of the study point to the need for a differentiated model of Higher Education, which responds to the demands of the Semiarid Region, although the capitalist system exerts increasing pressure for Higher Education to standardize according to the capital project for the territory.

Keywords: Higher Education. Public policy. Financing. Public Background.

Expansión de la enseñanza superior para el semiárido: un debate necesario

RESUMEN

Desde el primer gobierno Lula se inició una política pública de expansión de la Enseñanza Superior, con la ampliación de plazas, creación de nuevas universidades y campi en regiones donde había poca presencia de instituciones de dicho nivel de enseñanza. Esta expansión se efectuó tanto por medio de instituciones públicas como por privadas, evidenciándose dos modelos de enseñanza superior, uno especialmente mercantilista mientras que el otro con sus contradicciones y recibiendo presiones externas para que se acerque más del otro modelo se vuelve

al servicio de la sociedad brasileña. Este trabajo busca registrar este momento de la Universidad Brasileña, tomando por base el sur de Ceará, donde está ubicada la Universidad Federal do Cariri, institución creada por dicha política de expansión. Basándose en una revisión bibliográfica sobre el tema y la recogida de datos cuantitativos del territorio. Sobre el material recogido fue realizado un abordaje en la perspectiva crítica, basado en la teoría marxista, para señalar las contradicciones de dicha expansión y sus puntos positivos. Los resultados del estudio evidencian la necesidad de un modelo diferenciado de Enseñanza Superior, que conteste a las demandas del Semiárido, aunque el sistema capitalista ejerza cada vez mayor presión para que la Enseñanza Superior se estandarice de acuerdo con el proyecto del capital para el territorio.

Palabras clave: Enseñanza Superior. Políticas Públicas. Financiación. Fondo Público.

Introdução

O território semiárido, que se estende pelo interior do Nordeste, tornou-se conhecido como uma região marcada por problemas. Durante anos a educação ofertada para o território simplesmente reproduziu a estrutura que negava valor ao semiárido e sua gente, além de estimular o êxodo para outras regiões dentro de uma estrutura em que o sertanejo seria fonte de alimentação para o exército de reserva para os empregos das grandes cidades do eixo sul-sudeste, bem como das capitais dos estados nordestinos.

Em fins do século XX, notadamente na década de 1990, inaugurou-se uma nova fase nas relações capitalistas com o semiárido. Atraídas pela concessão de benefícios fiscais, diversas empresas passam a se fixar na região ao mesmo tempo em que o agronegócio expande-se, principalmente na produção de frutas para a exportação, estabelecendo novas relações de trabalho no campo. Essas empresas passam a explorar diretamente a mão-de-obra da região.

O estabelecimento de novas relações entre capital e trabalho no semiárido estimulou mudanças na educação do território. Nas primeiras décadas do século XXI, o interior do Nordeste recebeu investimentos em educação básica, técnica e superior. Mesmo assim, o modelo de atuação do Estado na região, marcado pela política de combate às secas, começa a se reinventar, adotando um novo paradigma: o de convivência com o semiárido.

A Educação e o Semiárido

Na prática, a educação ministrada no semiárido, durante a maior parte de sua história, desconsiderava o que já existia na região: seus recursos, tanto naturais quanto humanos, realizando uma desertificação de ideias, de propostas e de iniciativas que pudessem surgir do próprio semiárido (PEREIRA, 2013). Com a prática da convivência com o semiárido, a educação deveria passar a valorizar "as lutas e as conquistas do povo desta região diante do desafio de viver em um lugar estereotipado historicamente de inviável" (PEREIRA, 2013, p.116).

A educação no semiárido está mudando. E essas mudanças precisam avançar no sentido de atender as demandas de sua população e não aos interesses do capital. Este trabalho vai procurar discutir como a educação precisa ir além do capital para que possa realmente proporcionar desenvolvimento sustentável e diminuir a desigualdade social por meio da inserção de um modelo de educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

A educação que passou a ser ofertada nos últimos anos no território semiárido busca adequar a mão-de-obra da região às necessidades das empresas que estão se estabelecendo. Ela apresenta avanços em relação ao modelo anterior, mas mantém a estrutura de exploração. Em alguns casos, apenas adiam o êxodo para um momento posterior, uma vez que as oportunidades continuam escassas e a maior parte das cidades do semiárido permanece com poucas características urbanas, exercendo funções ligadas à prestação de serviços públicos, muitas vezes precários, e à atividade comercial, sendo que "as cidades de maior porte começam a revelar um perfil mais caracteristicamente urbano, com atividades industriais e serviços mais diversificados, mas o quadro geral ainda é de forte vinculação ao campo" (BURZSTYN; CHACON, 2011, p.44).

Entender a relação entre educação, capital e trabalho é essencial para compreender que os investimentos e a criação de novas escolas, universidades e cursos, pouco fazem para mudar a realidade da maior parte da população do semiárido. Durante muitos anos, apontaram-se fatores naturais e climáticos - como a seca -, como o motivo da pobreza e da falta de perspectivas do território. Na verdade, os problemas do semiárido não são tanto os resultados de uma natureza inclemente quanto resultados do desenvolvimento das forças produtivas do semiárido,

uma vez que "o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual" (MARX, 1986, p.25).

A educação deve pensar nas especificidades do Semiárido, possibilitando uma nova percepção do semiárido, integrando as ações do educador ao contexto dos alunos (BEZERRA; ROSITO, 2011). Essas especificidades incluem, não apenas suas características naturais, mas o fato da inserção tardia do território no sistema capitalista brasileiro. A educação deve se ater ao fato de que precisa conduzir à superação desse processo de acomodação aos interesses do capital, lançando as bases para a emancipação dos sertanejos.

Para abordar a educação no semiárido é preciso determinar o que é o semiárido e o que o mesmo representa no contexto brasileiro para daí buscar compreender a dinâmica das mudanças nas relações de trabalho ao longo dos anos, principalmente nas últimas três décadas. Para isso, a pesquisa vai utilizar-se da literatura sobre o território produzida na última década onde tal assunto é posto em pauta.

De acordo com Queiroz (2009) o semiárido brasileiro é tratado pelo poder público e visto pela maior parte da população brasileira como uma região problema. Essa construção, no entanto, ressalta Albuquerque Júnior (2011), é fruto de determinadas relações de poder e do saber a elas atrelado. O que ocorre é a soma dos interesses das elites locais com pré-julgamentos superficiais sobre o território para naturalizar os problemas da região, colocando a seca como a principal vilã da região, responsável, se não por todos, pela maior parte dos problemas do semiárido.

Esta visão é a responsável pelas primeiras políticas públicas para o semiárido marcadas pelo paradigma de combate às secas que, entendendo o interior do Nordeste como uma região problema, considerava-o também como um território que não possui nem produz conhecimento, lugar em que vivia um povo sem educação e atrasado, fato que implica na resolução de seus problemas de forma imposta, vinda de fora da região (BAPTISTA; CAMPOS, 2013).

Isto se refletia na educação, pois, o ensino ofertado neste modelo ampliava a sensação de vergonha do semiárido e até mesmo estimulava o êxodo para outras regiões dentro de um contexto histórico em que a burguesia brasileira precisava montar um exército de reserva para os empreendimentos capitalistas que se desenvolviam no eixo sul-sudeste. Em sintonia com a política de combate às secas, a educação era

usada para "manter as pessoas do Semiárido, especialmente do campo, ignorantes, analfabetas e desprovidas de qualquer conhecimento que as ajudassem a enfrentar a situação de descaso e discriminação que sofriam" (PEREIRA, 2013, p.118).

Um olhar marxista sobre o semiárido

As pressões do capital globalizado por expansão levaram a mudanças na forma de ver o semiárido. Este novo ciclo de expansão mundial do capitalismo, como observa Ianni (2011), desestrutura os projetos econômicos nacionais, realizando uma integração regional de acordo com os interesses e demandas do mercado.

Para Marx (2017), o processo de criação do sistema do capital consiste em transformar em capital os meios de subsistência e de produção ao retirar os meios de trabalho dos trabalhadores. Tal processo tem se efetuado no Semiárido com a desestruturação da agricultura familiar que força os trabalhadores rurais a migrarem para as cidades e impede que os artesãos mantenham suas atividades.

Separados os trabalhadores do semiárido de suas atividades tradicionais, ou seja, de seus meios de produção, o capital pode dispor de mão de obra barata e com pouca tradição sindical para as plantas industriais que se fixam no semiárido, desfrutando de custos menores para a força de trabalho quando comparados a outras regiões do país e ainda dos incentivos fiscais dos governos estaduais, ampliando a taxa de extração de mais-valia. O semiárido deixa de ser percebido como um lugar improdutivo e passa a se inserir na lógica do capital.

Uma análise do setor calçadista, que durante os anos 1990 e 2000 consolida a transferência de grandes plantas industriais para o Nordeste, mostra que "a busca por redução de custos foi certamente um dos motivos que levaram ao deslocamento de fábricas para o Nordeste, onde se destacam os estados do Ceará e da Bahia" (SANTOS *et al*. 2002, p.67).

Impulsionado por essa expansão do capitalismo marcada pelo deslocamento de indústrias e pela instalação do agronegócio no sertão nordestino, um novo paradigma de atuação na região surge: a convivência com o semiárido, cujas estratégias "relacionam-se a um processo de aprendizagem social, através de um novo olhar sobre o semiárido, considerando suas particularidades e potencialidades" (BEZERRA; ROSITO,

2011, p.185). A educação passaria por alterações, uma vez que deveria valorizar "as lutas e as conquistas do povo desta região diante do desafio de viver em um lugar estereotipado historicamente de inviável" (PEREIRA, 2013, p.116).

Cabe entender que a necessidade de expansão do capital não é para responder às demandas por integração ou melhor condições de vida das populações do semiárido, mas para conseguir a ampliação máxima da produtividade do trabalho e o aumento da exploração da força de trabalho. Marx (2017) esclarece que o que impele o capitalismo é a maior expansão possível do capital, ou seja, a maior exploração possível da força de trabalho.

Sendo assim, o que a convivência com o semiárido tem efetivamente realizado é a integração da região ao capitalismo sob uma perspectiva que dê voz aos de baixo, entretanto, como "indivíduos determinados, que, como produtores, atuam de uma maneira também determinada, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas" (MARX, 2005, p.50), mesmo esse paradigma, avançado em relação ao anterior, não consegue sair da lógica do capital. Como afirma Marx (2008b, p.49), "a totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência".

Ainda de acordo com Marx (2008a, p.135), "adquirindo novas forças produtivas, os homens mudam o seu modo de produção, e mudando o modo de produção, a maneira de ganhar a sua vida, mudam todas as suas relações sociais". A partir daí, compreende-se que para o pleno desenvolvimento das relações capitalistas no semiárido é preciso ruir as relações sociais anteriormente existentes na região que forneciam base sólida para a continuidade do modelo de combate às secas.

As contradições do capital se aprofundam na região. O desenvolvimento econômico dos últimos anos, longe de diminuir a desigualdade, a ampliou. Os centros mais dinâmicos do interior do Nordeste contam com bairros nobres e o seu cinturão de favelas, o que vai ao encontro da afirmação de Marx (2010, p.30) de que "na situação em progresso da sociedade, o declínio e o empobrecimento do trabalhador são o produto do seu trabalho e da riqueza por ele produzida".

Neste contexto, o modelo de educação do semiárido vai ao encontro da reprodução do sistema, entendendo-se que "a educação não

é neutra. Ela perpetua e muitas vezes, reproduz aquilo que se vive na sociedade, seja para construir ou desconstruir estigmas e ideias. Ou seja, serve a um projeto político de sociedade" (PEREIRA, 2013, p.117).

Com relação à Educação Superior, as mudanças são ainda maiores, haja vista o território contar com poucas opções durante boa parte de sua história. Somente em fins do século XX, uma política pública de expansão estimula a criação de uma série de instituições que se dedicam a responder a demanda existente. Entender as contradições desse processo de expansão e como ele afeta toda a educação do semiárido auxiliam no entendimento dos desafios a serem enfrentados.

Políticas públicas para a educação superior

A Universidade brasileira constitui-se tardiamente. Enquanto a América espanhola recebe suas primeiras universidades já no século XVI, a possessão portuguesa no continente permanece sem instituições de ensino superior durante todo o período colonial, e mesmo após a independência, as elites contentam-se em manter faculdades isoladas em determinados pontos do país. Apenas nos anos 1930 são criadas as primeiras universidades, que se localizam principalmente nas capitais.

Essa universidade tardia é chamada a se reinventar no início do século XXI para receber um público que historicamente era excluído dela e para dialogar com territórios que até aquele momento haviam recebido pouca atenção dos formuladores de políticas públicas no tocante a instalação de campi e universidades nas cidades localizadas em regiões distantes das capitais. O desafio colocado à universidade era realizar a expansão com democratização e impedir que a universidade continuasse a ser um espaço destinado às elites, mas um direito social básico, com acesso a todos. Para isso, as políticas públicas do Ensino Superior precisam ser formuladas para e com as populações que necessitam do acesso aos cursos de graduação.

Políticas públicas podem ser entendidas tanto como sendo as diretrizes traçadas para soluções de problemas públicos, embasadas em decisões que compreendem os conteúdos concreto e simbólico das demandas públicas, quanto o processo de construção e atuação dessas soluções (SECCHI, 2014). As políticas públicas devem atuar na "transformação de uma realidade social a partir da intervenção do Estado em determinado local" (SILVA; BASSI, 2012, p.15-16).

Para Silva e Bassi (2012), embora os governos sejam os principais aplicadores das políticas públicas, a elaboração das mesmas envolve diversos atores, muitos dos quais não são participantes formais da gestão do Estado. No sistema capitalista globalizado, a iniciativa privada não poderia deixar de ser um desses atores, haja vista a "necessidade de equilibrar o papel do governo – e de outras instituições políticas e sociais – com o funcionamento dos mercados" (SEN, 2010, p.169). O Estado deveria suplementar os mecanismos de mercado com outras atividades institucionais (SEN, 2010) dentro de uma perspectiva em que Estado e Mercado atuem de forma complementar.

Entretanto, observa-se que cada vez mais "o mercado avança sobre setores, antes considerados de exclusiva atuação estatal. Assim, uma série de reformas é aplicada para diminuir a presença do Estado nessas áreas e abri-las para a exploração comercial" (BARBOSA; MACIEL; SILVA, 2018, p.4). Este receituário que objetiva diminuir a atuação do Estado, conhecido como neoliberalismo, é o que atualmente está sendo aplicado pelo governo brasileiro.

O semiárido brasileiro é o maior território semiárido do mundo em extensão, bem como em população, com mais de 21 milhões de habitantes distribuídos por cerca de 896 mil quilômetros, que perpassam os estados do Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e o Norte de Minas Gerais (SILVA, 2016). Esta área é marcada pela diversidade de forma que este trabalho optou por fazer um recorte e focar no Cariri Cearense.

Localizado ao sul do Ceará, geograficamente, a região ocupa a posição central do Nordeste brasileiro, sendo composta, de acordo com a Lei Complementar Estadual nº 154, de 20/10/2015, pelos municípios de Abaiara, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Aurora, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Campos Sales, Caririaçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Lavras da Mangabeira, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Penaforte, Porteiras, Potengi, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas e Várzea Alegre (CEARÁ, 2015). Os três municípios mais populosos do Cariri são os de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, tendo, de acordo com o Censo de 2010, uma população aproximada de 426.680 habitantes. Estas cidades concentram os principais equipamentos públicos da região, bem como sediam as principais instituições de Ensino Superior do Cariri.

A educação de nível superior, no Ceará, concentrou-se em Fortaleza até as últimas décadas do século XX, quando o interior do Estado passou a contar com a presença das Universidades estaduais. De acordo com Suliano (2013), embora a expansão do Ensino Superior para o interior cearense fosse uma demanda antiga, prevaleceu o modelo de concentração do Ensino Superior nas capitais. Assim, quando se inicia o século XXI, o Estado contava com a UFC, mantida pelo governo federal com atuação restrita à capital e três Universidades estaduais atuando no interior: a UECE, com sede em Fortaleza e faculdades em Crateús, Quixadá, Limoeiro do Norte e Iguatu; a UVA, em Sobral e a URCA, a mais recente, na região do Cariri. Mas a demanda por cursos de educação superior era muito superior à oferta.

O aumento das discussões sobre a diminuição das desigualdades brasileiras suscitou também as discussões sobre expansão da Educação Superior, afinal "a produção e a apropriação do conhecimento são condições insubstituíveis do desenvolvimento econômico e social" (BALDIJÃO; TEIXEIRA, 2011, p.42), sendo necessário garantir que esta produção e apropriação fosse realizada pelos mais diversos públicos, bem como promover debates sobre as políticas educacionais a serem aplicadas em cada território, entendendo que "é o ensino superior que tem uma das maiores responsabilidades na produção, sistematização e difusão do conhecimento, na pesquisa, na inovação tecnológica, na relação com a sociedade". Essa visão acerca do ensino superior está no âmago da política dos governos Lula e Dilma (2003-2016) de expansão das universidades. Uma política que tem um potencial de transformação considerável, tendo em vista

> [...] que a expansão é uma vertente da democratização do acesso à educação superior e considerando ainda a função social das instituições federais de ensino (IFES), qual seja a de contribuir com a redução das desigualdades sociais e regionais, é de se esperar que cada vez mais essas instituições derivem para as regiões menos favorecidas, onde a formação profissional tende a ser dificultada. (SULIANO, 2013, p.17).

Por volta de 2005, o movimento de interiorização da Universidade Federal do Ceará teve início por meio da instalação de *Campi* avançados nas maiores cidades de Sobral e Juazeiro do Norte. As universidades federais expandem sua atuação para o interior do Nordeste com

algum atraso em relação às instituições estaduais e de forma tímida se comparadas às instituições privadas, que na última década do século XX, começam a chegar a essas áreas, como reflexo das políticas públicas que privilegiavam o ensino superior privado em detrimento do público (SILVA, 2016, p.16). Quando se parte de uma perspectiva de desenvolvimento regional é preciso entender que o enfoque voltado às demandas sociais de territórios como o do semiárido, é geralmente abordado pelas universidades públicas que o fazem em detrimento das demandas do capital, as quais são a principal razão de ser do ensino privado.

> A assunção de um novo papel social exige das instituições de ensino superior atuação direta nos processos de desenvolvimento econômico, social e cultural brasileiro, a fim de conciliar o compromisso e a criatividade, o empreendedorismo e as inovações tecnológicas e pedagógicas com as necessidades das populações por ela atingidas. (CHALUB ET ALL, 2012, p.126)

Ao aderir ao Programa de Expansão do Sistema Federal de Educação Superior, em 2005, a UFC deu início à criação de Campi nas cidades do interior cearense, priorizando as regiões onde já haviam sido criados os cursos de Medicina, constituindo assim o Campus Sobral; e o Campus Cariri, na cidade de Juazeiro do Norte, com os cursos de Administração, Biblioteconomia, Engenharia Civil, Filosofia; e na cidade do Crato, o curso de Agronomia, somando-se ao referido curso de Medicina já existente em Barbalha.

O Campus UFC Cariri, que seria o embrião inicial da Universidade Federal do Cariri, instalado no sertão semiárido, passaria a atuar como uma das forças motoras do desenvolvimento regional ao ampliar o estudo a respeito do semiárido e de sua gente, realizando o diálogo com os saberes tradicionais do território, buscando "uma inserção da questão do semiárido de modo a ajudar na formação dos estudantes para compreenderem a região e possam contribuir com inovações relevantes para o desenvolvimento do semiárido" (QUEIRÓZ, 2009, p.139).

Diante desse panorama a comunidade acadêmica do Campus Cariri iniciou discussões ainda em 2011 para a sua constituição enquanto universidade desmembrada da UFC, o que permitiu que a criação da Universidade Federal do Cariri fosse fruto de uma política do governo, mas com a influência direta da sua comunidade acadêmica em sua implantação (SILVA, 2016).

Por fim, a Lei nº 12.826 de 05 de junho de 2013, cria a Universidade Federal do Cariri – UFCA por desmembramento da Universidade Federal do Ceará, recebendo do antigo Campus Cariri os campi de Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte, acrescido de dois campi que deveriam ser criados e implantados nas cidades de Brejo Santo e Icó. A nova Universidade já surge com uma forte intervenção no desenvolvimento socioeconômico do território do Cariri, ampliando a ênfase que a comunidade acadêmica vinha dando ao semiárido, pois o entendimento da comunidade universitária era de que poderia ser constituída uma universidade que os próprios sertanejos reconhecessem como sua (SILVA, 2016).

Para tanto, se faz necessário o contato entre os saberes universitários e os saberes populares do território, o que possibilita compreender o papel da convivência com o semiárido, retroalimentando as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, uma vez que

> Essa concepção de convivência com o semiárido implica a reconstrução de valores, princípios e prioridades que orientem novas concepções de desenvolvimento sustentável, que dependem, em grande parte, de mudanças de conhecimentos e atitudes por parte da população e, principalmente, dos governantes, construindo e implementando políticas de educação inclusiva e contextualizada que garantam acesso, qualidade e respeito às diversidades do semiárido. É nesse espaço que a escola/educação adquire uma importância significativa: a de estar colaborando com a formação desses valores e o estabelecimento de prioridades para a região semiárida (BEZERRA; ROSITO, 2011, p.186).

Trata-se de uma Universidade que busca se tornar realidade em constante devir, em construção contínua. Uma universidade aberta à complexidade do semiárido leva a aplicação de novas formas dessa instituição se relacionar interna e externamente. "Implica em mais democracia, em maior participação dos servidores técnicos, dos estudantes e da comunidade na gestão da instituição, na elaboração de seus princípios e normas" (SILVA, 2016, p.74). É preciso entender que

> As instituições federais de Ensino Superior não podem apenas expandirem-se para o sertão semiárido, é preciso que elas, ao contato com este semiárido se

> transformem e possam ser vista tanto por seus pares, quanto pela comunidade interna e externa a instituição como uma universidade sertaneja. E reconhecer que os conhecimentos e saberes produzidos em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão são tão representativos quanto àqueles produzidos nos grandes centros (SILVA, 2016, p.74).

A Universidade Federal do Cariri – UFCA reflete essa história, onde as opções pelo desenvolvimento sustentável e pelo diálogo entre a academia e o território em que se insere dão o tom do crescimento e do desenvolvimento da instituição.

A política pública que ensejou a criação da UFCA também estimulou o crescimento da rede privada de educação superior no território. Instituições originadas na própria região, assim como a instalação de grandes grupos, impulsionaram a oferta de vagas, transformando Juazeiro do Norte e seu entorno em uma cidade polo de Ensino Superior no interior cearense, atraindo estudantes não só de outras localidades do Ceará, como também dos estados vizinhos.

A expansão em dois modelos: público e privado

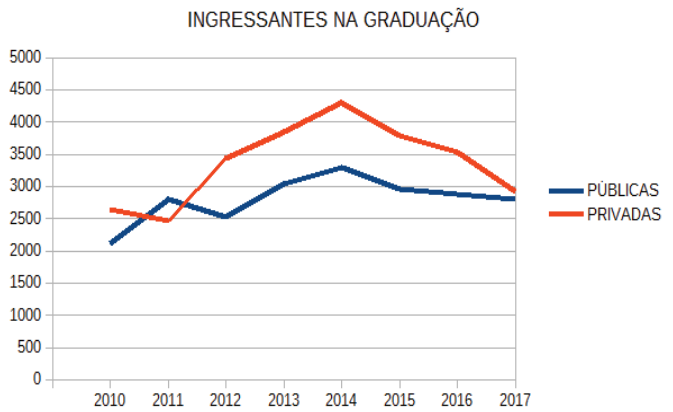
Existem dois modelos de Ensino Superior (o modelo privado e o modelo público), que embora pensados como complementares, têm se diferenciado em seus objetivos. O modelo privado tem se organizado enquanto empresa visando lucros e atendendo ao mercado, enquanto o modelo público busca atender demandas mais amplas, embora recebendo pressões, das mais variadas, para adaptar-se ao mercado.

A expansão da Educação Superior observada nas últimas décadas é uma política pública que leva universidades, centros universitários, faculdades e campi para populações e regiões antes desassistidas, o que é um fator positivo, mas por outro lado amplia o viés da educação como mercadoria em detrimento da visão da educação como um direito, pois a maior parte das vagas foi criada na rede privada.

No Cariri, especificamente no CRAJUBAR, como é chamada a conturbação que envolve os três maiores municípios da região (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha), é possível observar que a expansão, que resultou na criação de uma Universidade Federal com campi

distribuídos pelos três núcleos urbanos, representou uma expansão ainda maior das vagas no ensino privado, como observado no gráfico abaixo:

Figura 1: Ingressantes em curso de graduação no CRAJUBAR, por Instituições públicas e privadas

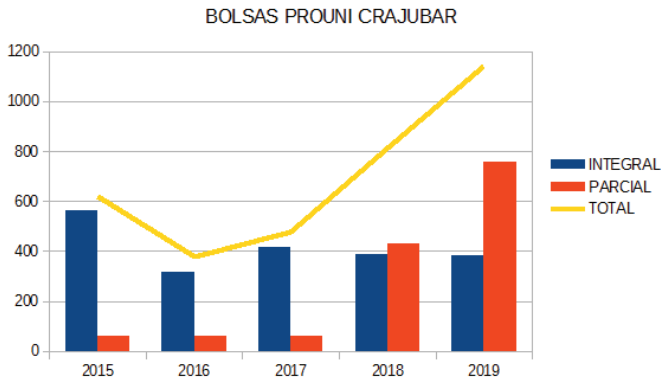


Fonte: Elaborado pelos autores com dados do INEP/MEC (2019).

A partir dos dados podemos inferir que a expansão da Educação Superior no Cariri ampliou as vagas tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, entretanto, a oferta de vagas por parte das instituições privadas superou a oferta nas universidades públicas em alguns anos, como em 2014, em até 50%. Sendo que o único ano da série em que os ingressantes nas instituições públicas superaram os ingressantes nas instituições privadas foi o ano de 2011.

Essa constatação é ainda mais emblemática do caráter da expansão quando se observa que uma parte dessas vagas é subvencionada pelo financiamento público, por programas como o PROUNI e o FIES. Assim, instituições privadas, orientadas para a obtenção de lucro, acabam por receber quantias consideráveis do Fundo Público para oferecer educação às camadas mais pobres da educação, como no caso do PROUNI, que é voltado para jovens pertencentes a famílias de baixa renda e oriundos do Ensino Médio em escolas da rede pública ou em escolas da rede privada, desde que como bolsistas. O gráfico abaixo apresenta a concessão de bolsas do Programa Universidade para Todos no CRAJUBAR, de 2015 a 2019:

Figura 2: Bolsas PROUNI ofertadas no CRAJUBAR



Fonte: Elaborado pelos autores com dados do PROUNI/MEC (2019).

A tendência observada no gráfico demonstra, exceto em 2016, que a tendência é de crescimento da concessão de bolsas com a ampliação das bolsas parciais, modalidade na qual o aluno arca com apenas 50% dos custos das mensalidades, seja com recursos próprios, seja buscando financiamento estudantil pelo FIES ou outros.

Reinventar a Universidade Pública

Diante do exposto, fica claro que cada vez mais o Ensino Superior é visto como um serviço a ser explorado por grandes empresas privadas que se colocam como grupos de educação no afã de auferir lucros com a demanda por qualificação da população, principalmente nas localidades mais afastadas das capitais. Assiste-se cada vez mais a uma mercantilização da universidade.

Essa mercantilização leva a uma redefinição das formas e funções da universidade. Segundo Bellei (2006), esta penetração do mercado na instituição universitária privilegia mais os administradores e gestores que os pesquisadores e docentes, o aluno é visto como consumidor, enquanto o professor torna-se apenas um mero vendedor de pacotes que, em detrimento da educação, reproduzem apenas formas rápidas e produtivas de formação. É o que Santos (2010) chama de paradigma empresarial na educação, o qual é imposto às universidades, tanto públicas quanto privadas, e ao mercado educacional, desenhado globalmente para garantir a máxima rentabilidade.

A legitimidade da universidade não pode mais ser assegurada apenas pela formação de uma elite privilegiada e da produção de um conhecimento também socialmente privilegiado (SANTOS, 2010). Uma instituição concebida para educar as elites foi chamada a se reinventar e, para tanto, busca formas de contato e diálogo com as demais classes que historicamente estavam excluídas do ensino superior, considerando que "a educação isolada de outros setores e sem a participação da sociedade, não pode promover a transformação necessária. Entretanto, sem ela, essa transformação torna-se inviável" (BALDIJÃO; TEIXEIRA, 2011, p.11).

É neste contexto que Santos (2010) propõe que a universidade busque responder positivamente às demandas por sua democratização, trazendo para seu seio os grupos excluídos e seus saberes, realizando a inserção do país nos contextos da distribuição e produção de conhecimentos transnacionalizados, pois "o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra hegemônica" (SANTOS, 2010, p.56)

Para Santos (2010), só se pode combater o novo com o novo, pois as mudanças são irreversíveis, sendo necessário lutar para que a universidade possua a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão, pois sem qualquer destes não há universidade, apenas ensino superior. A universidade não pode mais ser apenas produtora de conhecimentos socialmente privilegiados, isolados da sociedade e preocupada com a formação da elite sob pena de perder sua legitimidade (SANTOS, 2010).

Na verdade, é preciso que a educação superior vá além e que seus atores possam "perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito" (MESZÁROS, 2008, p.35).

A luta é para que a Educação Superior pública não se descaracterize sobre as pressões de adaptação ao mercado. A expansão precisa garantir não apenas acesso, mas a inclusão social por meio do combate às desigualdades de qualquer natureza e à promoção de oportunidades não só para a comunidade acadêmica, mas extramuros a universidade.

A educação, tal como é proposta no semiárido, apenas corrige alguns aspectos mais graves do sistema "de forma que sejam mantidas intactas as determinações fundamentais da sociedade como um todo" (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

O Semiárido é um território complexo e como tal ele possui "a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o princípio de simplificação (separação/redução), que podemos denominar princípio de complexidade" (MORIN, 2014, p.30). O que se propõe para o Semiárido, nesta pesquisa, é entendê-lo dentro de seu contexto físico, cultural, biológico, sociológico, histórico, entre outros. Por isso a necessidade constituir um modelo de educação no qual se repense as concepções de homem e de sociedade, apontado para uma sociedade mais justa e igualitária, onde o ensino possa não expropriar os saberes tradicionais dos sertanejos em benefício do capital, mas que por meio deles constitua um novo saber que dê ao aluno condições de tornar-se o próprio sujeito de sua educação.

A educação promovida no semiárido precisa apontar para a superação do capital se de fato quer superar a exploração de seu povo e as desigualdades próprias da lógica capitalista. É a educação necessária diante da "impossibilidade orgânica de o homem desenvolver-se plenamente no capitalismo, bem como da necessária afirmação da possibilidade de o homem desenvolver-se em todas as suas potencialidades" (SILVA, 2006).

Considerações finais

A premente necessidade de se constituir no semiárido uma proposta de educação que supere a dicotomia entre os dois paradigmas atuais: o de combate às secas e o de convivência com o semiárido, torna-se condição para que a educação possa avançar além do capital, uma vez que este possui uma visão de educação instrumental e utilitária incapaz de desenvolver o pleno potencial do ser humano. A expansão da educação para o semiárido, com a criação de escolas técnicas e universidades, baseada em sua maior parte pelo setor privado, assume esse caráter com poucas exceções, mesmo essas ainda permanecendo nos marcos do capital.

Este trabalho mostra que as necessidades dos semiáridos e as demandas da população do território precisam de um modelo diferenciado. Um modelo que deve ser construído de forma coletiva pelas comunidades acadêmicas das instituições com a população do território para que a expansão possa ser consolidada e possa apresentar resultados que apontem para a emancipação do referido território.

As políticas públicas que passaram a ser aplicadas pelos governos Temer e Bolsonaro, de caráter neoliberal, levaram a redução dos investimentos na expansão universitária com medidas como o Teto dos Gastos e o contingenciamento de recursos orçamentários, acrescentado mais um desafio para as instituições. A universidade pública a serviço da sociedade do semiárido precisa se reinventar, tanto para atender as especificidades do semiárido, quanto para atravessar o período neoliberal em curso. A atuação da universidade no semiárido precisa se colocar para além do capital, para além dos limites que o neoliberalismo lhe deseja impor.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo Cortez, 2011.

BALDIJÃO, C.E.; TEIXEIRA, Z.A. **A educação no governo Lula**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

BAPTISTA, Naidison de Quintella; CAMPOS, Carlos Humberto. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido. *In:* CONTI, I.; SCHROEDER, E. O. (org.) **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social**. Brasília-DF: Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/ REDEgenteSAN / Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS / Editora IABS, 2013.

BARBOSA, E.P.; MACIEL, P.H.F.; SILVA, W.P. Limites das políticas públicas e do Estado no Capitalismo. In: SEMINÁRIO CENTRO DE ESTUDOS DO TRABALHO E ONTOLOGIA DO SER SOCIAL – CETROS. 6., 2018, Fortaleza**. Anais eletrônico** [...] Fortaleza: UECE, 2018. Disponível em http://uece.br/eventos/viseminariocetros/anais/index.html. Acesso em 05 abr. 2019.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Universidade Mercado e crise do pensamento. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Universidade e compromisso social**. Brasília: INEP, 2006. (Ccoleção Educação Superior em Debate)

BEZERRA, A.A.C.; ROSITO, M.M.B. Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma

contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 165-190, jan./mar. 2011.

BRASIL. Lei 12, 826, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 jun. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12826.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

BURSZTYN, M.; CHACON, S.S. Ligações perigosas: proteção social e clientelismo no Semiárido Nordestino. **Estud. Soc. e Agric**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 30-61, 2011.

CEARÁ. Lei complementar n° 154, de 20 de out. de 2015. Define as regiões do Estado do Ceará e suas composições de municípios para fins de planejamento. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Seção 03, Fortaleza/CE, ano 198, p. 1-2, 22 out. 2015. Disponível em: http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2017/06/Lei-Complementar-154-2015-Define-as-regi%C3%B5es-do-Cear%C3%A1.pdf. Acesso em : 08 jul. 2019.

CHALUB, L..; FRATE, C.A.; VICENTIM, F.M. Inserção social e universidades brasileiras: as melhores práticas. *In*: NASCIMENTO, E.P.; PENA-VEJA, A. (Orgs.) **As novas dimensões da universidade**: interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

IANNI, O. **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/Ceara.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo Expressão Popular, 2008b.

MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Martin Claret, 2008a.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo Boitempo, 2008.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice de Araripe de Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PEREIRA, E.S. Educação contextualizada e convivência com o semiárido: lutas, conquistas e desafios. In: CONTI, I.; SCHROEDER, E. O. (org). **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social**. Brasília-DF: Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAURGS/ REDEgenteSAN / Instituto Brasileiro de Desenvolvimento e Sustentabilidade – IABS / Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento – AECID / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS / Editora IABS, 2013.

QUEIRÓZ, M.A. Semiárido brasileiro: uma análise das potencialidades e das competências para seu desenvolvimento. **Parcerias Estratégicas**. Brasília/DF, v.14, n.29, p.129-144, jul./dez. 2009.

SANTOS, A.M.M.M.; CORRÊA, A. R.; ALEXIM, F. M. B.; PEIXOTO, G. B. T. Deslocamentos de empresas para os estados do Ceará e da Bahia: o caso da indústria calçadista. **BNDES Setorial**. Rio de Janeiro, n. 15, p. 63-82, mar. 2002

SECCHI, L.. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

SILVA, Antonia Almeida. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, V. H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, C. L.; BASSI, N. S. S. Políticas públicas e desenvolvimento local. *In*: SILVA, C. L. (org). **Políticas Públicas e desenvolvimento local**: instrumentos e proposições de análise para o Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Wagner Pires da. **As ações de extensão na construção de uma universidade sertaneja.** 2016. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2016.

SULIANO, D. C. **Expansão e interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC)**: avaliação das repercussões educacionais e sociais. 2013. 138f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2013.

Recebido em: Julho/2019
Aceito em: Março/2020

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p355-378

Entrelaços da Educação Popular e Educação do Campo: tecendo olhares para o campo a partir do Sul

Gildivan Francisco das Neves[1]
Severino Bezerra da Silva[2]
Patrícia Cristina de Aragão[3]

RESUMO

O artigo objetiva refletir acerca das contribuições da Educação Popular no contexto da Educação do Campo para descolonizar pensamentos hegemônicos, construindo uma nova nuance educativa para pensar os povos do campo em suas histórias, memórias e resistências. Trata-se de um artigo de reflexão alicerçado em uma pesquisa bibliográfica e documental. Considerando a Educação Popular enquanto uma possibilidade de leitura da realidade e de transformação alicerçada em um prisma contrahegemônico e a partir da historicidade do Sul, percebemos que fornece subsídios à Educação do Campo para a realização de um olhar dialógico, crítico e problematizador sobre o campo e suas histórias, compreendendo-o enquanto território de mudanças políticas e sociais, de resistência, de luta por direitos como a construção de uma educação contextualizada. Permite, assim, repensar os lugares legados aos seus povos e descolonizar interpretações hierarquizadoras e estereotipadas atribuídas a esses por um viés interpretativo eurocêntrico e colonial.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação do Campo. Sul.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba -PPGE/UFPB. Doutorando em Educação no Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: gildivanneves@hotmail.com

2 Doutor em Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Departamento de Metodologia da Educação - DME, Centro de Educação – CE, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor no Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGE/UFPB. E-mail: severinobsilva@uol.com.br

3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós–Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, no Mestrado Profissional em Formação de Professores – PPGFP/UEPB e no Mestrado de Serviço Social – PPGSS/UEPB. Email: cristina-aragao21@hotmail.com

Interlaces in Popular Education and Rural Education: weaving looks at the field from the South

ABSTRACT

The article aims to reflect on the contributions of Popular Education in the context of Rural Education to decolonize hegemonic thoughts, building a new educational nuance to think the rural people in their stories, memories and resistances. This is a paper of reflection based on a bibliographic and documentary research. Considering Popular Education as a possibility of reading reality and transformation based on a counter-hegemonic prism and from the historicity of the South, we realize that it provides subsidies to Rural Education for the realization of a dialogic, critical and problematizing look on the field and its stories, understanding it as a territory of political and social change, resistance, struggle for rights as the construction of a contextualized education. It thus makes it possible to compensate for the legacy places of their peoples and to decolonize hierarchical and stereotyped interpretations attributed to them by a Eurocentric and colonial interpretative bias.

Keywords: Popular Education. Rural Education. South.

Entrelazos de la educación popular y educação del campo: tejiendo miradas hacia el campo a partir del Sur

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de las contribuciones de la Educación Popular en el contexto de la Educación del Campo para descolonizar pensamientos hegemónicos, construyendo un nuevo modelo educativo para pensar los pueblos del campo en sus historias, memorias y resistencias. Se trata de un artículo de reflexión fundamentado en una investigación bibliográfica y documental. Considerando la Educación Popular en cuanto una posibilidad de lectura de la realidad y de transformación cimentada en un prisma contrahegemónico y a partir de la historicidad del Sur, percibimos que brinda subsidios a la Educación del Campo para la realización de una mirada dialógica, crítica y problematizadora sobre el campo y sus historias comprendiéndola en cuanto territorio de mudanzas políticas y sociales, de resistencia, de lucha por derechos como la construcción de una educación contextualizada. Así, permite repensar los lugares legados a sus pueblos y descolonizar

interpretaciones jerarquizadoras y estereotipadas atribuidas a ellos por un carácter interpretativo eurocéntrico y colonial.

Palabras clave: Educación Popular. Educación del Campo. Sur.

Introdução

> Decorridos 25 anos, (con)verso com o tempo e percorro as tramas da memória. Evoco lembranças da infância. Relembro o menino que nasceu no campo, que cresceu mergulhando e dialogando nas/com as águas do rio, com os peixes e pedras. Sinto os cheiros, os sabores e os afetos da minha primeira escola localizada na comunidade rural em que nasci. Lembro-me da maneira como minha mãe despertou, no menino, a percepção da importância da escola e dos livros. Percebo-me sentado naquela cadeira de madeira, na sala de aula sem iluminação, no grupo escolar quase ausente de estrutura. Relembro as contribuições que levávamos para a feitura da merenda. Visualizo a amorosidade e o compromisso das primeiras professoras que, mesmo em meio a tantas dificuldades, contribuíram com a construção humana daquelas crianças. Hoje, percorridos tantos caminhos e estradas, construídas experiências e vivências diversas, volto aos caminhos que teceram meu eu e percebo os vários campos a partir dos quais me forjei e que habitam em mim. (Autoria própria, 24 de Outubro de 2018).

A epígrafe foi escrita por um dos autores do presente artigo e rememora suas primeiras experiências de escolarização através de memórias que, envoltas pelas marcas do tempo e embates entre as lembranças e os esquecimentos, sintetizam um reencontro com vivências e experiências, seu pertencimento ao campo e identidade construída em interface com o território. Descreve, dentre outros elementos, como a realidade estrutural da escola em que iniciou sua trajetória educacional era deficitária, o que se constituía como uma realidade também de outros grupos escolares a época, tendo em vista que o campo, mediante um olhar excludente, não ocupava centralidade nas políticas públicas de educação.

Pensamos o referido olhar para o campo como um reflexo da historicidade do tipo de colonização instaurado no Brasil que interferiu

no modelo educacional legado aos segmentos populares, considerando que começou na materialidade, ou seja, foi econômica, mas reverberou no campo da subjetividade, constituindo-se como uma colonização de corpos e mentes (FREIRE, 1967). Tal prática reverberou, de formas diferenciadas, nas relações sociais e na maneira como as elites agrárias passam a compreender, por exemplo, o campo no Brasil e nele, o campesinato.

A percepção evidenciada gerou o que Freire (2002) denomina de cultura do silêncio. No que concerne aos povos do campo, a prática do silenciamento teve ressonâncias na educação, pois percebemos na história social da educação brasileira, práticas colonizadoras que instituíram uma educação que colonizou sujeitos, currículos, ultrapassando os períodos históricos em termos que da colônia ao império e do império a república, mesmo com a culminância da república e das novas categorias e relações sociais no campo, a visão colonizadora da elite agrária brasileira, em relação aos camponeses, foi recriando práticas de silenciamento de suas lutas.

Mediante a cultura do silêncio imposta e a opressão econômica, política e cultural, a educação direcionada ao campo desconsiderou os saberes dos povos, suas memórias e histórias, bem como a sua diversidade étnica, cultural e de lógica comunitária. O referido silenciamento corroborou para que um pensamento homogeneizante viesse perpassar as práticas efetivadas no contexto das escolas rurais, pois que a visão tida em relação aos povos do campo ora era de assistencialismo, ora de depreciação e preconceito frente às suas culturas e saberes construídos intergeracionalmente, através da tradição oral que fez e faz parte do engendramento das comunidades tradicionais e suas experiências sociais.

Na contextura atual, como um reflexo das reivindicações e resistências dos movimentos sociais do campo, percebemos rupturas no referido cenário, principalmente, a partir da configuração da Educação do Campo que tem dentre as suas bases a Educação Popular (CALDART, 2004). Busca-se, assim, uma educação que olha para as realidades e territórios, não a partir de modelos explicativos ditos universais, únicos, mas que percebe as várias possibilidades de construção de práticas educativas pautadas, dentre outras características, no diálogo e no contexto.

Nesse sentido, no presente artigo, objetivamos refletir acerca das contribuições da Educação Popular no contexto da Educação do Campo para descolonizar pensamentos hegemônicos, construindo uma

nova nuance educativa para pensar os povos do campo em suas histórias, memórias e resistências. Partimos da compreensão de que a Educação Popular, no contexto da Educação do Campo, estabelece novas configurações para pensar o campo e seus povos, a partir de um olhar ao Sul, em suas múltiplas facetas de experiência de mundo, de vida, de interpretação social e comunitária.

Trata-se de um artigo de reflexão em que partimos de uma pesquisa bibliográfica e documental, viés metodológico que nos permitiu construir os operadores analíticos que ressaltam as nossas proposituras e abordagens, em que tomamos como território reflexivo o campo brasileiro, pelo prisma educacional contextualizado, tendo por base as questões em torno da memória, história e a trajetória de luta e resistência.

Para tanto, o artigo é organizado em três momentos: iniciamos apresentando elementos a respeito da historicidade do campo no Brasil no tocante à dimensão agrária e sobre a construção da Educação do Campo enquanto uma perspectiva contrahegemônica ao modelo educacional da Educação Rural. Em seguida, estabelecemos aproximações entre alguns pressupostos da Educação do Campo e da Educação Popular. Por fim, refletimos sobre as contribuições da Educação Popular para a Educação do Campo, no sentido de construir leituras ao Sul para o território do campo que rompam com a perspectiva colonizadora.

Pensando a educação do campo, sua construção e princípios

O campo é um território marcado por resistências (MARTINS, 1986) e, em muitos casos, as vozes e as narrativas dos seus protagonistas foram silenciadas. Tal silenciamento encontrou vigor do ponto de vista dos projetos de educação elaborados pelo Estado brasileiro para os povos do campo e na historiografia, sendo tecida uma visão depreciativa, negando os contributos sociais, a relevância cultural e suas ações políticas. Assim, a maneira como socialmente a representação do campo foi conduzida pelo poder político no Brasil e os diferentes projetos de nação, impactou na educação das escolas do campo, nas práticas sociais e educativas em que o currículo proposto e praticado não era sintônico a vida e ao viver. O campo não foi ressaltado como um lugar de criação, recriação de práticas sociais e culturais, de aprendizado e ensino.

Recorrendo a Le Goff (2012), compreendemos que o ato de lembrar é perpassado por intencionalidades e adentra, dentre outras, a es-

fera das subjetividades, das questões políticas e relações de poder. Pensamos que as tentativas de silenciar as vozes do campo estão afinadas à construção de um modelo de sociedade urbanocêntrico, pautado na lógica de desenvolvimento econômico-hegemônica, que foi legitimada, também, pela Educação Rural. De tal modo, "[...] a introdução da educação rural na ordem jurídica brasileira se deu nas primeiras décadas do Século XX, quando se percebeu a importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo" (PEREIRA, 2011, p. 341). Assim, refletindo sobre como o campo foi percebido no contexto do Estado Novo, para Prado (1995, p.6) "O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar".

Construiu-se, assim, a partir de um olhar exterior ao contexto do campo, um modelo educacional perpassado por estereótipos e hierarquizador. De tal modo, para Batista (2011, p. 59) "Assim, quando a educação chega ao campo traz a marca dos interesses dominantes no seu conteúdo e excludente como é a estrutura econômica, social e política brasileira". A referida exclusão se revela, até mesmo, nas condições deficitárias das estruturas físicas dos prédios escolares como, por exemplo, no caso do grupo escolar rememorado na epígrafe do artigo.

Nesse sentido, o modelo de escola que foi direcionado para o campo desconsiderava as diferenças existentes entre o território urbano e o campo, e ao tomar o primeiro como modelo de desenvolvimento, legava o segundo ao lugar do atraso, da ausência de saberes. De acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 36) "A educação rural, em suas correntes mais conservadoras, tem uma visão exterior que ignora a própria realidade que se propõe trabalhar".

Lembramo-nos aqui da educação bancária alicerçada na feitura de comunicados ao outro (tido como sem conhecimento) e ausente do protagonismo. Em tal ótica, "Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 2011, p. 81, grifos do autor), o que se aproxima da maneira como a Educação Rural compreende o conhecimento e seu objetivo de "transmiti-lo" ao outro, considerado como "atrasado". Para o autor mencionado, na referida percepção de educação, "A palavra, nestas dissertações,

se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la" (FREIRE, 2011, p. 80).

Na perspectiva educacional da Educação Rural, as palavras comunicadas pelo professor, em muitos casos, são "ocas", tendo em vista que o currículo praticado no contexto da escola traz as marcas de conteúdos e ações pedagógicas que não estão pautadas na realidade e não tomam as experiências, vivências e saberes locais como alicerce de práticas educativas problematizadoras, em que metodologias participativas e interativas permitam que os sujeitos educativos, nas escolas do campo, falem de suas experiências sociais, compartilhem as memórias de seu povo e a educação seja, assim, um lugar de transformação humana e social.

Para exemplificar poderíamos pensar a respeito de uma escola situada no campo, às margens de um rio que possui uma dimensão histórica, cultural e econômica para o território, mas em que o professor, seguindo o disposto nos materiais didáticos, ressalta em suas aulas os diversos seres vivos, espécies de peixes que habitam o mar, mas não realiza uma reflexão sobre a diversidade de vida que povoa o referido rio que passa com sua correnteza pelo "quintal" da escola. A palavra "mar", nesse caso, dependendo da maneira como for evidenciada/discutida, pode adquirir uma "verbosidade oca" por não ter uma conexão com o contexto do território.

Na contrahegemonia, partindo da luta e da resistência dos movimentos sociais do campo, tem sido pautada, a partir dos anos 1990, a Educação do Campo, que repensa o campo e o seu modelo educacional e que, de acordo com Caldart (2004), tem seu "batismo" em 1998 quando ocorre a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Sobre esse processo de construção de uma Educação do Campo, mediante a luta dos movimentos sociais pode ser acrescentado que:

> Os movimentos além de reivindicar as políticas atuaram no acompanhamento e fiscalização da execução dos projetos de educação do campo. Eles exigem a melhoria física das escolas, a qualificação dos professores; um currículo escolar cujo sustentáculo seja a vida, a cultura e valores dos camponeses em sua rica diversidade, a fim de que a aprendizagem possa contribuir para o desenvolvimento do meio rural. (BATISTA, 2011, p. 60).

Almeja-se, assim, pensar uma educação construída com os diversos povos que integram o território, contemplando as suas especificidades, maneiras de se relacionar com a terra, seus saberes e experiências, aspectos importantes de uma educação que se quer movedora de posicionamentos críticos e reflexivos e que, sobremaneira, possa construir sujeitos que, conscientes de sua importância social e relevo político, sejam partícipes de uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 1967). Nessa diretiva, de acordo com Batista (2011, p. 59, grifo nosso) "[...] os movimentos propõem um projeto de educação que se configura como *proposta de resistência* vinculada a um projeto histórico de sociedade para além do atual modelo de capitalismo".

Tal "proposta de resistência" que, a nosso ver, parte da compreensão de que a sociedade é um espaço de contradições, de disputas de poder e interesses que impactam, inclusive, na construção dos modelos educacionais, é assegurada, do ponto de vista jurídico, a partir de decretos, pareceres e resoluções. Dentre tais normativas, o Decreto nº 7352 de 4 de novembro de 2010 que trata da política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, e evidencia que:

> Art. 2º São princípios da educação do campo:
>
> I – respeito à *diversidade do campo* em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
>
> II – incentivo à formulação de *projetos político – pedagógicos específicos para as escolas do campo*, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o *desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável*, em articulação com o mundo do trabalho;
>
> III – *desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo*, considerando – se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
>
> IV – valorização da *identidade da escola do campo* por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calen-

> dário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
>
> V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva *participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo*. (BRASIL, 2010, p. 1 - 2, grifo nosso).

Partindo do Decreto em comento, percebemos que a Educação do Campo é pautada no contexto do campo e suas especificidades, no cotidiano vivido pelos diversos povos que pertencem ao território, bem como dista da Educação Rural tendo em vista que se pauta no diálogo e na participação. Os referidos aspectos podem ser observados, quando notabiliza, por exemplo, a construção do calendário escolar em consonância com o clima e as formas de trabalho que são estabelecidas no âmbito do campo e, também, no artigo 6 da referida normativa, quando dispõe que:

> Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a *construção de propostas de educação no campo contextualizadas*. (BRASIL, 2010, p. 4, grifos nossos).

Nesse sentido, considerando o exposto por Brasil (2010) em diálogo com Fernandes e Molina (2004), entendemos que a Educação do Campo parte de uma compreensão de campo distinta da ótica da Educação Rural. Tal percepção nos direciona a seguinte problemática apresentada pelos autores: "Qual o campo da Educação do Campo?" (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 32). Em resposta, evidenciam que tais paradigmas são alicerçados em perspectivas diferentes de leitura do campo. Assim, destacam que o entendimento de campo que baliza a Educação Rural alia-se a perspectiva do "negócio", do lucro, da produção para o capital, ao passo que a Educação do Campo pauta-se na agricultura camponesa e pensa o campo como um espaço de cultura e de construção de saberes. Para Fernandes (2008, p. 40) "[...] Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais".

Considerando o exposto, compreendemos que na perspectiva de campo pautada pela Educação do Campo o território não é apenas

uma fonte de lucro, de renda, mas, também, de cultura, de referencial identitário conforme evidenciado na epígrafe do presente artigo, de construção de sociabilidades, tendo em vista que, como destaca Fernandes (2008, p. 40) "[...] o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida". Nesse sentido, é pensada uma educação construída em conexão com as múltiplas dimensões dos cotidianos dos povos do campo, considerando as suas historicidades, seus pertencimentos ao território, saberes e experiências. De tal modo, a Educação do Campo "Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica" (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 50). Compreende, assim, os povos do campo não apenas como executores de uma atividade produtiva que resulta em lucro, mas como construtores de memórias, de protagonismo, como fazedores de histórias alicerçadas em seus cotidianos, vivências de resistência.

Assim sendo, frente ao exposto questionamos: quais as bases teóricas que alicerçam a Educação do Campo? Para Caldart (2004, p. 14), "O diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social". Nessa diretiva, apresenta que a Educação do Campo é alicerçada na "tradição do pensamento pedagógico socialista", na "Pedagogia do Oprimido e a Educação Popular" e, por fim, na "Pedagogia do Movimento". Dentre as referidas bases, considerando o objetivo do presente artigo, nos deteremos a refletir quais elementos da Educação Popular percebemos na Educação do Campo.

Educação popular e educação do campo: aproximações entre alguns princípios

Para compreender as interconexões entre a Educação do Campo e a Educação Popular, torna-se primaz refletir: Mediante a polissemia do conceito, de qual perspectiva de Educação Popular falamos? Nesse sentido, pensamos a Educação Popular como uma perspectiva que emerge no contexto da América Latina, sendo detentora de um recorte político compromissado com a libertação dos oprimidos, com a denúncia das desigualdades sociais e sua problematização para construção de uma nova realidade.

Nessa ótica, Mejía (2018) cartografando a Educação Popular, a situa no âmbito das Pedagogias Críticas que emergem no Sul. Na perspectiva do autor, o Sul é compreendido não apenas como um espaço geográfico, mas como lugar de resistência a uma epistemologia eurocêntrica e a ótica da colonialidade. Nessa diretiva, destaca que o Sul vai além de análises dualistas, dicotômicas, buscando visibilizar o local, além de um diálogo entre os diferentes saberes, dentre outros elementos. De tal modo, pensa o Sul como "[...] uma aposta contextual, epistêmica e política" (MEJÍA, 2018, p. 270). Assim sendo, ainda segundo o referido autor,

> A época de maior desenvolvimento e auge da educação popular a nível teórico – prático também coincide com um momento muito específico da América Latina, no qual se dão uma série de construções conceituais e práticas à forma da cultura e da colonialidade. Nesse sentido, ao longo de trinta anos dá-se a construção de um pensamento próprio que busca diferenciar-se das formas eurocêntricas e dos olhares de uma leitura de América de fora, que não se lê internamente, gerando linhas de ação que constituem com a educação popular os germens de um pensamento próprio que organiza e dá sentido a estas realidades. (MEJÍA, 2018, p. 25).

Nesse sentido, compreendemos a Educação Popular como uma possibilidade de questionamento da perspectiva colonizadora que legou compreensões estereotipadas para territórios como a América Latina e o campo. De tal modo, a Educação Popular permite problematizar as realidades e construir perspectivas de transformação, considerando as historicidades dos territórios de maneira a romper com as diversas formas de opressão. A Educação Popular, para López (2018, p. 1)

> Nace en el seno de los processos de liberación de los pueblos de América Latina y el Caribe contra el sistema opresor colonial-patriarcal que vivimos desde hace más de quinientos años, y que hoy experimentamos de forma selvaje.

Assim, partindo do exposto por Mejía (2018) e López (2018), pensamos algumas primeiras aproximações entre a Educação Popular e a Educação do Campo. Um primeiro elemento remete ao fato de que emergem das resistências, das tentativas de se opor e romper com o

poder hegemônico, colonizador e excludente. São perspectivas construídas a partir do contexto e dos sujeitos exclusos e não um modelo externo tido como pronto e acabado como a lógica da Educação Rural e da educação bancária. Nas palavras de Caldart (2008, p.71) "[...] A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas". A Educação Popular, como evidenciou López (2018), emerge das lutas por libertação na América Latina, ou seja, ambas são pensadas/construídas em uma ótica de resistência e de contrahegemonia.

Um segundo aspecto refere-se aos seus compromissos políticos, a saber, a libertação dos oprimidos, a transformação das estruturas sociais e econômicas excludentes. No caso da Educação do Campo, como mencionamos, esse compromisso perpassa, dentre outros aspectos, por um repensar do campo e pelo questionamento das compreensões que foram legadas ao território, das desigualdades e da estrutura fundiária excludente.

Um terceiro elemento é a "leitura crítica do mundo". Na Educação Popular e na Educação do Campo a realidade, o contexto social e histórico dos indivíduos constituem-se como base para construir reflexões e problematizações. No que se refere à Educação do Campo, conforme Jesus (2004, p. 68) "[...] A educação no contexto possibilita a recriação da identidade com o campo que se transforma em matrizes culturais que alimentam a força e a esperança de vida. Essas matrizes se comunicam pela narrativa do vivido no contexto". Retomando o exemplo mencionado da escola situada às margens de um rio, em uma perspectiva contextualizada, o rio seria tomado como um elemento problematizador, de leitura de questões da realidade, por remeter a um elemento do cotidiano e do contexto.

No entanto, conforme destaca Jesus (2004), não se trata de tecer uma leitura restrita ao contexto local, mas tomá-lo como ponto de partida para o estabelecimento de conexões com outras realidades e territórios. Nesse sentido, não seria apenas refletir sobre o rio ou o mar, mas pensar os entrelaços entre o rio e o mar, construindo uma educação que, lendo criticamente o local, estabelece diálogos diversos com outros territórios rompendo com a "pronúncia de palavras ocas", como evidencia Freire (2011). Em tal perspectiva, na Educação do Campo, "[...] a formação dos sujeitos está diretamente implicada criticamente ao contexto local, nacional e internacional, pois para se situar no mundo é preciso que exercitemos o pensamento contextual [...]" (JESUS, 2004, p. 68).

Assim sendo, e, em continuidade, para acrescentar aproximações entre os dois projetos, apresentamos um "núcleo comum" proposto por Carrillo (2011) para a Educação Popular. Tal núcleo é formulando partindo da compreensão do autor de que a construção de um conceito "fechado" para a Educação Popular é desafiadora devido a sua característica de dialogar com os tempos e territórios em que se efetiva. Nesse sentido, apresenta elementos que considera basilares para a compreensão da Educação Popular, a saber:

> 1. Una lectura crítica del orden social vigente y um cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
>
> 2. Una intencionalidade política emancipadora frente al orden social imperante.
>
> 3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
>
> 4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidade, actuando sobre la subjetividade popular.
>
> 5. Um afán por generar y emplear metodologias educativas dialógicas, participativas y activas. (CARRILLO, 2011, p. 18).

Assim, outro elemento que podemos estabelecer conexões entre a Educação Popular e a Educação do Campo refere-se ao protagonismo dos indivíduos antes oprimidos, agora vistos como sujeitos protagonistas de suas histórias, agentes de problematização e de transformações da sociedade. Nesse sentido, ao discorrer sobre uma educação problematizadora, para Freire (2011, p. 100, grifos do autor) "A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham". Tal percepção reverbera no desvelamento das realidades e na sua transformação. Nessa diretiva, a Educação Popular e a Educação do Campo compreendem que a educação é detentora de um contributo para a transformação do social, pautando-se no protagonismo dos sujeitos e na problematização do modelo de desenvolvimento excludente e na construção de outras realidades. Para Jesus (2004, p. 73) "[...] A Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão, e ainda reinventa novas formas de intervenção".

Um último elemento a ressaltar, partindo do exposto por Carrillo (2011), remete ao diálogo e a participação. Pensamos que na Educação do Campo esse diálogo - o construir *com,* é visualizado no próprio termo - Educação *do* Campo -, a partir da partícula *do*. Ou seja, uma educação que não é direcionada *a,* mas elaborada a partir da participação tanto dos sujeitos individuais, quanto dos movimentos sociais e do território, o que é efetivado, também, nas propostas de metodologias que não partem da feitura de comunicados como na perspectiva bancária que tratamos outrora, mas do conhecimento construído de forma relacional, a partir do diálogo entre sujeitos e culturas.

Como síntese das aproximações estabelecidas, destacamos que "Nascida do campo, dos seus sujeitos organizados e por eles protagonizada, a Educação do Campo estabelece relações e vínculos importantes com a Educação Popular" (PALUDO, 2013, p. 67 - 68). De tal modo, compreendemos que a Educação Popular e a Educação do Campo dialogam, principalmente, no tocante ao compromisso com a transformação, construção de outra realidade mais justa pautada na compreensão do ser humano para além da ótica do capital. A Educação do Campo em diálogo com a Educação Popular possibilita tecer leituras que pensem o/com o/no campo a partir de um olhar ao Sul, permitindo romper com o prisma hegemônico e colonizador direcionado ao referido território, como evidenciaremos.

Educação popular e educação do campo em diálogo: um olhar descolonizador para o campo

Conforme evidenciado, o projeto de educação direcionado aos povos do campo durante muito tempo foi exógeno, construído para os sujeitos sociais e não a partir de suas perspectivas, olhares e anseios, visto que não considerou a diversidade étnica, cultural, social, territorial e histórica das populações do campo. Mediante tal visão, a educação se constituiu no lugar de colonialidade e do poder hegemônico, pois sendo educados para serem invisíveis, cujas histórias e memórias vividas e contadas não chegavam aos bancos escolares, as crianças e jovens, sendo do campo, não reconheciam o território no espaço da escola.

Nessa ótica, nos direcionamos a Quijano (2005) que destaca como a colonialidade do poder reverberou em uma negação das identidades históricas dos povos e na construção de um conhecimento que

leva o que difere da perspectiva eurocêntrica à inferioridade, ao passado. Em interface com a discussão realizada no presente artigo, compreendemos que tal colonialidade se estendeu ao currículo, materiais didáticos e pedagógicos utilizados, de modo que a ausência de percepção da pluralidade de sujeitos e práticas corroborou para uma visão homogeneizante das populações do campo em que as práticas educativas colaboraram para uma identidade negada, sendo vistas pela ótica da sujeição social. Assim, a Educação Rural, para Fernandes e Molina (2004, p. 36),

> Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Considerando o exposto, percebemos que historicamente o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado, reverberaram na negação do Sul enquanto territorialidade geopolítica e, no que se refere ao campo, propiciaram a criação de uma visão subalterna através do controle social, da negação da cidadania política e cultural, condicionando, através de um pensamento colonizador, uma caricatura do campo, do saber popular e da experiência vivida. Assim, retornamos a Quijano (2005) quando apresenta que o eurocentrismo, no âmbito da América Latina, corroborou uma imagem que não corresponde às especificidades do território, o que, segundo o autor, dificulta a percepção dos problemas existentes e a construção de possíveis soluções. No caso do campo, no Brasil, pensamos que o olhar que foi direcionado, inclusive pelo viés educacional, não possibilitava o entendimento da historicidade do território, ratificando estereótipos, dificultando a problematização da realidade vivenciada, a conscientização sobre as problemáticas existentes e seus direitos, além da sistematização de possibilidades de transformação. Partimos do entendimento de que:

> Por essa lógica o paradigma, ao excluir dados, exclui o que não reconhece como verdadeiro para si, as idéias divergentes. Por isso torna-se difícil identificar a complexidade do campo no Brasil a partir do paradigma do rural tradicional, porque somente situa interesses no interesse do capital econômico. O que exclui não existe na modernidade: a lógica do mundo rural, saberes e práticas alternativas. Trabalhadores e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos,

> seus territórios não existem, exatamente porque este paradigma não entende o campo como território de vida. É preciso deter-se nessa questão, porque o paradigma não existe em si; só o vemos em suas manifestações. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 34).

Na contramão a tal entendimento, a Educação do Campo ressalta o significado e a importância do campo. Como destaca Caldart (2008, p. 74) "Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação". Ou seja, torna-se primaz um repensar do campo e, também, do lugar que junto com os seus povos ocuparam/ocupam na construção do próprio país.

Assim, considerando que a partir das propostas dos movimentos sociais, as políticas educacionais para o campo ganharam novos contornos e são, portanto, recentes se pensarmos o percurso da história educacional no Brasil e nela as propostas voltadas para o campo. Retomando e parafraseando Mejía (2018), pensamos que a Educação Popular fornece à Educação do Campo subsídios para "cartografar" o campo ao Sul, construindo uma leitura própria que emana não de um olhar colonizador, mas do território e seus povos, permitindo repensá-lo. A Educação Popular possibilita, nesse sentido, uma reconfiguração do ângulo analítico de modo a pensar os territórios como, por exemplo, o campo a partir de suas historicidades e dos seus povos. Nesse prisma, "[...] la Educación Popular se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde, con, entre y para los sectores populares" (CARRILLO, 2011, p. 22).

Nessa diretiva, a Educação do Campo em diálogo com a Educação Popular constrói subsídios para pensar/fazer uma educação que é tecida dialogicamente com os povos do campo, permitindo desvelar as suas realidades, tomando as narrativas e histórias do local como pedra de toque para construir práticas educativas que olham o campo a partir do campo e em conexão com outros territórios. Possibilita analisar o campo não a partir de um prisma eurocêntrico alicerçado em modelos de existência e desenvolvimento urbanos, mas pensando-o, analisando-o e transformando-o a partir de um olhar ao Sul.

Assim, acrescentamos que "[...] a educação popular manifesta-se por meio do insistente desejo de criação de conhecimentos que busquem fazer história" (MELO NETO, 2008, p. 18). Apropriando-nos do ex-

posto por Melo Neto (2008), compreendemos que a Educação Popular permite repensar o campo, questionando o lugar de ausência de vida a que foi legado, de modo a compreendê-lo como território de construção de memórias e histórias que não são, como postulou uma visão hierárquica, inferiores aos conteúdos de um prisma urbano, mas que comportam marcas de luta, de enfrentamento a diversas formas de opressão e de violências e que são significativas para uma educação contextualizada ao território. Assim, pode ser construída uma educação que compreende o campo como espaço de resistência, de existência e de vida, entendedo-o em seu contexto como lugar de produção de conhecimentos e saberes, rompendo com a lógica colonizadora. De tal modo,

> Nesse ínterim, a educação popular, em seus variados desenvolvimentos, trouxe à baila uma concepção de que não há ação educativa e pedagógica sem contexto – e ali estão presentes os diferentes elementos políticos, sociais, culturais e econômicos sobre os quais se constroem a desigualdade, a exclusão, a segregação e as injustiças em nossa sociedade – propondo concepções e práticas para transformar essas condições por meio da educação entendida em suas múltiplas dimensões: formal, não formal e informal, [...]. (MEJÍA, 2018, p. 260).

Em interface com Mejía (2018), pensamos que ao pautar uma educação a partir do contexto, a Educação Popular em diálogo com a Educação do Campo permite entender internamente o campo, desvelando-o em suas múltiplas dimensões, compreendendo assim as problemáticas que perpassam o território, vislumbrando possibilidades de transformações e de construção de outro olhar para o campo. Possibilita, também, compreender a historicidade do local e a construção colonizadora do Brasil de modo a perceber porque o campo foi perpassado pelas marcas da exclusão e da negação de direitos com vistas a superar esses processos excludentes. Nessa diretiva, em sintonia com nossa linha argumentativa, acrescentamos que a Educação Popular "[...] é uma vocação da educação que, em seu todo e em suas múltiplas experiências do passado e do presente, *resiste a uma tal colonização*" (BRANDÃO, 2013, p. 12, grifo nosso).

Na perspectiva de uma resistência e contrahegemonia ao prisma colonizador, lembramo-nos de Santos (2009) que ao trazer a proposta da Epistemologia do Sul em seus escritos e nas linhas de seu pensamen-

to, chama atenção aos processos excludentes que ocasionaram formas colonizadoras de relações sociais, culturais e educacionais. Em sua crítica ao pensamento abissal e pondo em evidência a ecologia de saberes para pensar o Sul, problematiza a forma como práticas dominantes e ações hegemônicas foram presentes na cena social e política, subalternizando povos e hierarquizando culturas e saberes, expressando, no contexto societário, quais conhecimentos eram válidos.

De tal modo, a abordagem de Santos (2009) em torno da Epistemologia do Sul, traz à baila culturas e saberes negados, práticas de vida excluídas, em detrimento de uma ótica universalizante. Assim, uma proposta pedagógica que pensa a partir do Sul postula questões tais como a participação popular, que é fundante na Educação Popular, a emancipação a partir do enfoque crítico reflexivo dos sujeitos educativos e a culminância de ações inclusivas que permitam o diálogo intercultural entre os saberes do campo e escolar, assim como das populações do campo e outros povos e culturas não campesinas.

Considerando o exposto, pensamos que a ótica da Educação Rural, seus modos de educar e formas de ensinar trilharam por uma perspectiva abissal, negando a diversidade étnica, cultural e social do campo, não notabilizando o painel multifacetado que apresenta como um valor social, histórico, humano e cultural. Em contraposição, pensar o rompimento com um olhar colonizador direcionado ao campo em uma perspectiva pedagógica ao Sul, a partir de um debate em que se entrelaça a Educação do Campo e a Educação Popular, incide na busca da participação social dos povos do campo e na construção de uma educação que busca primar pelo sujeito social do campo na conformação de seus conhecimentos, realçando o saber local como uma forma de reconhecer os valores humanos e vivenciais que o campo apresenta em sua consubstancialidade, apontando para novas nuanças sociais e políticas. Tal debate possibilita pensar um redesenho das práticas educativas, sociais e políticas que colocam em relevo os sujeitos humanos do campo, não na condição de subalternos, mas vistos como sujeitos de direito que transformam suas vidas através e a partir de suas lutas e resistências.

Assim, a Educação do Campo em diálogo com a Educação Popular ao prospectar práticas educativas embasadas na ação contrahegemônica que possam motivar ações coletivas e as mobilizações políticas e sociais desenvolvidas pelos povos do campo, permite desvelar posturas herméticas como as que vêm sendo praticadas no decorrer da história social

brasileira. De tal modo, a referida interface pode postular práticas e propostas pedagógicas inclusivas, possibilitando que sejam valorizadas, no campo, metodologias participativas e experiências educacionais em que, nos tempos pedagógicos, o trabalho docente seja organizado, tendo em vista uma aprendizagem coletiva em que os povos do campo sejam vistos como sujeitos de resistência e de diretos. Nesse entrelace, constrói-se uma educação que contribui com mudanças para o campo e a maneira como é compreendido. Nesse sentido, considerando a Educação Popular enquanto uma educação problematizadora, destacamos que:

> [...], a prática "bancária", implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que, não aceitando um presente "bem-comportado", não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária. (FREIRE, 2011, p. 102, grifo do autor).

Mediante o exposto, pensamos que enquanto educação afinada a uma perspectiva bancária, a Educação Rural é perpassada pela manutenção da compreensão hegemônica de campo a qual referenciamos anteriormente. Em contrapartida, em diálogo com a Educação Popular ancorada em um prisma problematizador das realidades, a Educação do Campo, partindo do entendimento de que as opressões e desigualdades sociais são construções históricas, pauta-se na superação de tal realidade e, assim, pode possibilitar ao educando a conscientização de si, de seu universo vivencial e do significado do território. Nesse sentido, uma educação pensada em uma ótica problematizadora, conforme Freire (2011, p. 101) "[...] parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens". Nesse prisma, dialogamos com Freire (2002) quando ressaltando a educação como uma ação cultural, libertadora e conscientizadora mostra que:

> O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação é um processo especificamente e exclusivamente humano. (FREIRE, 2002, p.77).

Tal conscientização é possível se as subjetividades do educando campesino, assim como as histórias locais que integram o percurso de vida, de prática e de ação social estejam inclusas na escola. Conscientizar para a prática de vida, considerando a autonomia do educando dentro do que Freire (2002) chama de uma ação cultural libertadora, traz possibilidades de reafirmar as identidades dos povos do campo, seus saberes longevos talhados na oralidade, construídos e reconstruídos pelas memórias ancestrais.

Nesse sentido, remetemos a compreensão de que "Afinal, que outro é o desafio da educação popular senão o de reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder?" (BRANDÃO, 2012, p. 7). Se a palavra dissertada no âmbito da Educação Rural em uma ótica bancária, em sua desconexão com o campo, contribuiu para consolidar um olhar colonizador para o território, pensamos, em interface com o exposto por Brandão (2012), que a Educação Popular possibilita à Educação do Campo utilizar a palavra na contrahegemonia, de modo a, dialogicamente, pronunciar as memórias, histórias e saberes dos povos do campo, descolonizando assim os olhares para o território.

Em tal diretiva, temos em vista que uma sociedade democrática democratiza a educação como prática não apenas social, mas de existência humana, do bem-viver de seus educandos, em que a diversidade de saberes de seus povos como por exemplo os do campo, não está à parte, mas inclusa, porque é nela que reside a riqueza social, humana e cultural das populações. Assim sendo, a Educação Popular e a Educação do Campo permitem pensar uma educação que tece um olhar ao Sul e descoloniza projetos colonizadores de povos e suas histórias, desenvolvendo o educando numa dimensão humanística e humanizadora, solidária, que trabalhe a esperança de mudança e que possa romper com pensamentos herméticos, com modelos fabricados à deriva do coletivo do campo e suas proposituras, considerando a dimensão da perspectiva da luta e da resistência.

Nesse sentido, frente aos desafios que são apresentados na configuração social contemporânea e mediante a uma trajetória de colonialidade de poder (QUIJANO, 2005) que engendrou formas de viver, de falar, de comportamentos, crenças e hábitos díspares das experiências históricas e sociais das populações do campo, é importante discutir sobre as fronteiras sociais e políticas frente à perspectiva de emancipação social reinventadas na força das bandeiras dos movimentos sociais. De tal modo, a partir de uma linha de pensamento cuja travessia epistemológi-

ca pensa o Sul como lugar de transformação social, partindo de um olhar contrahegemônico, pensamos que o diálogo entre a Educação Popular e a Educação do Campo traz novas perspectivas diante dos enfrentamentos educativos, de modo que permite pensar/construir processos educativos que possibilitam a crítica à violência territorial, epistêmica e cultural e mobilizam saberes e olhares que sinalizam para uma forma e modo de educar no/do campo descolonizadora, conscientizadora e humanizante.

Considerações finais

O presente artigo, partindo de múltiplas reflexões sobre o campo, a educação, as trajetórias sociais e históricas dos povos do campo, articulou a Educação Popular a Educação do Campo para pensar uma educação que, a partir do Sul, provoque rupturas com um olhar colonizador historicamente direcionado ao território. Para isso, iniciamos destacando as configurações latifundiárias sobre as quais o Brasil foi constituído e suas ressonâncias nas formas de pensar o campo, seus povos e as ações de resistência.

Em seguida, apresentamos a Educação do Campo como uma perspectiva contrahegemônica à lógica da Educação Rural, buscando outro olhar para o campo, visibilizando os saberes, contradições e conhecimentos produzidos no território. Evidenciamos como a Educação Popular e a Educação do Campo possuem aproximações do ponto de vista de seus elementos constitutivos, principalmente, no que se refere ao seu caráter político, alicerçado no compromisso com a libertação dos oprimidos e na construção de uma educação a partir dos seus sujeitos e não de um olhar externo excludente e homogeneizador.

Em continuidade, mediante o exposto, percebemos que a Educação Popular no contexto da Educação do Campo permite olhar o campo a partir do Sul, de modo a repensar olhares colonizadores legados ao território, compreendendo-o em suas historicidades e visualizando os cotidianos e as trajetórias de luta dos seus povos. Assim, pensando o campo e suas transformações sociais no decorrer da história social brasileira, a Educação Popular em interface com a Educação do campo permite pensá-lo, como território de resistência, de mudanças decorrentes das lutas alçadas pelos povos do campo e dos movimentos sociais.

Destacamos que a relação entre movimentos sociais e povos do campo modificou o cenário histórico e social brasileiro, possibilitan-

do novas conformações sociais tanto na reconfiguração do território do campo, quanto do ponto de vista das bandeiras de lutas, das metas e das formas de resistência. Através de tal relação podemos considerar que as conquistas tidas como a construção da Educação do Campo foram ocasionadas a partir desse diálogo. Ou seja, os movimentos sociais que eclodiram no campo trouxeram e permitiram aos povos do campo repensar o seu lugar de direito o que fez com que houvesse um redimensionamento, por exemplo, no que se refere à educação.

Assim sendo, compreendemos que descolonizar práticas educativas que engessam histórias de vida, que alijam memórias, que fazem do currículo proposto e praticado um espaço de poder hierarquizador, colonizando histórias de sujeitos que lutam pelo imperativo de suas liberdades de fala, é a proposta de uma epistemologia que pensa a partir do Sul, transgredindo espaços fechados e abrindo canais de possibilidade para o diálogo nas diferenças. Portanto, os entrelaços entre a Educação Popular e a Educação do Campo permitem olhar o campo ao Sul, percebendo que a experiência social de ser do campo e de estabelecer conexões com o território não só possibilita a socialização de saberes, a sociabilidade na convivência, mas traz marcas indeléveis de sujeitos humanos, sociais e culturais que na luta política por seus direitos sociais e pertencimentos, constroem suas trajetórias frente à exclusão social e rompem com a lógica colonizadora.

Referências

BATISTA, M.S.X. Estado, luta de classes, movimentos sociais e as políticas de Educação do Campo. *In:* BATISTA, M.S.X. (org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo:** pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora UFPB, 2011. p. 45 – 66.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, C.R. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. *In:* STRECK, R. D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 9 – 14.

BRASIL. **Decreto n 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 4 nov. 2010.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In:* MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S.A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 10 – 31. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5).

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In:* SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo:** Campo - Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67 – 86. (Coleção por uma Educação do Campo, n 7).

CARRILLO, Alfonso Torres. **Educación Popular:** trayectoria y actualidad. República Bolivariana de Venezuela: Imprenta Universitaria – UBV, 2011.

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M.C. O campo da Educação do Campo. *In:* MOLINA, M.C; JESUS, S.M.S.A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 32 – 53. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5).

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. *In:* SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo:** Campo, Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 39 – 66. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 7).

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JESUS, S. M. S. A.. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. *In:* MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. p. 63 - 74. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 5).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Irene Ferreira; Bernardo Leitão; Suzana Ferreira Borges. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

LÓPEZ, R. E. Z. La Educación Popular, apuesta política por la transformación de la realidad. **Revista América Latina em movimento** – Educação

Popular para reinventar la democracia. Quito, Equador, ano 42, n 533, p. 1-2, jun, 2018. Disponível em: http://www.alainet.org/es/revistas/533. Acesso em: 13 jan. 2019.

MARTINS, J.S. **Os camponeses e a política no Brasil.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MEJÍA, M. R. **Educação e Pedagogias Críticas a partir do Sul:** cartografias da Educação Popular. Tradução de Maria Angélica Lauriano; Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MELO NETO, J.F. Educação Popular: sistema de teorias intercomunicantes. *In:* ROSAS, A.S.; MELO NETO, J.F. (org.). **Educação Popular -** enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. v. 2, p. 15 – 33.

PALUDO, C. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. *In:* STRECK, R. Danilo; ESTEBAN, M.T. (org.). **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 64 – 76.

PEREIRA, A.A. Por uma escola camponesa. *In:* BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org.). **Movimentos Sociais, Estado e Políticas de Educação do Campo:** pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora UFPB, 2011, p. 341 - 354.

PRADO, A.A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura,** 4, julho 1995, p. 5 – 27. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/55/56. Acesso em: 24 out. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, E (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227 – 278. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf. Acesso em 22 out. 2019.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em: Agosto/2019
Aceito em: Março/2020

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS NA REVISTA EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

A Revista Educação e Emancipação (ISSN Impresso 1677- 6097 e ISSN O*nline* 2358-4319), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) é um periódico para publicação de artigos originais de autores brasileiros e estrangeiros que tratam de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Tem como objetivo incentivar o debate e a produção científica e ainda propiciar o intercâmbio entre o PPGE e outras entidades e pessoas que atuam no campo da Educação e que possam contribuir para a ampliação do conhecimento no referido campo, fomentando a realização de novos estudos.

Esta revista tem periodicidade quadrimestral e os interessados em publicar trabalhos deverão submeter pelo portal de periódicos no endereço http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao ou encaminhá-los para o endereço eletrônico e-mail: revistaeduc.emancipacao@ufma.br, com o Assunto: Submissão de Trabalho . Ambas as formas de envio devem ser acompanhadas de Declaração de Responsabilidade e Transferência de Direitos Autorais, modelos fornecidos pela Revista, obedecendo às seguintes orientações:

a) Cada artigo poderá ter, no máximo, três (3) autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Pelo menos, o autor principal (primeiro autor) deve ter no mínimo o título de mestre.
b) Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol, acompanhados do resumo em português, inglês e espanhol e deverão ser apresentados em formato papel tamanho A4 digitados com utilização de editores Word for Windows, com uso de fonte: times new roman, corpo 12 para o texto e 10 para o resumo (em português, inglês e espanhol), citações de mais de três linhas e notas de rodapé;
c) Espaçamento justificado e entre linhas de 1,5 cm (um e meio) para o texto, com exceção para as citações de mais de três linhas, notas de rodapé, referências e o resumo (em português, inglês e espanhol) que devem ser digitados em espaço simples;

d) As margens esquerda e superior devem ter 3 cm; inferior 2 cm; direita com 2 cm;
e) O recuo deve ser de 2 cm da margem esquerda para parágrafos e 4 cm para citações de mais de três linhas;
f) Os artigos deverão conter entre 15 e 20 laudas, incluindo referências, tabelas, gráficos, ilustrações e notas, quando houver. Caso existam tabelas, gráficos e ilustrações, estas devem ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, obedecendo à especificidade de cada um. A identificação da tabela deverá ser feita acima desta e precedida da palavra Tabela, com a numeração correspondente. Já as ilustrações (quadros, fotos, organogramas, outros) devem ter sua identificação apresentada abaixo destes, com o título antecedido da palavra indicativa do tipo de ilustração. Em caso de tabelas e/ou ilustrações reproduzidas de alguma obra deverão conter a fonte, indicada abaixo destas. As fotografias deverão estar em preto e branco.

Para garantir o anonimato no processo de avaliação, os artigos deverão ser apresentados da seguinte forma: conter uma folha de rosto, separada do corpo do trabalho, com o título do artigo, nome do autor, profissão, vínculo institucional e título acadêmico, endereço, telefone e e-mail.

A primeira página do artigo deve conter somente o título do trabalho em português, inglês e espanhol antes de cada resumo, com as iniciais em caixa alta negrito, centralizado, acompanhado do subtítulo, se for o caso, em caixa baixa sem negrito, seguido dos Resumos (em português, inglês e espanhol) de 100 até 250 palavras, acompanhados de palavras-chave, no máximo três, que identifiquem o conteúdo do trabalho, espaço simples e sem parágrafos.

O corpo do trabalho deverá começar com a INTRODUÇÃO, a qual deve apontar o propósito do estudo, a metodologia utilizada, se for o caso. Em seguida, deverão ser trabalhadas as demais seções que constituem o desenvolvimento do trabalho, tendo como último item a CONCLUSÃO ou CONSIDERAÇÕES FINAIS, cada uma delas antecedida do indicativo (algarismo) correspondente e alinhada à margem esquerda.

Os títulos das seções primárias deverão vir em versal (maiúsculas) e em negrito; os das seções secundárias deverão estar em letras minúsculas e também em negrito; os títulos das demais seções deverão vir em minúsculas e sem negrito.

O sistema de chamada deverá ser o autor-data, devendo-se no texto indicar junto a cada citação, direta ou indireta, o sobrenome de cada autor pessoal ou nome de entidade responsável, seguido do ano da publicação do documento e da(s) página(s) da citação, separados entre si, por vírgula, podendo estar tudo entre parênteses ou o sobrenome do autor estar fora deles. Neste último caso, o sobrenome do autor deverá estar só com a inicial em letras maiúsculas e quando estiver dentro dos parênteses deverá estar em caixa alta. Tratando-se de dois autores, quando fora dos parênteses, deverão ser ligados pela conjunção "e", mas estando dentro dos parênteses serão separados entre si, por ponto e vírgula, como na referência. Quando houver três autores, é semelhante. No caso de mais de três, fora dos parênteses, deverá colocar-se o sobrenome do 1º, seguido da expressão "e outros". Estando dentro dos parênteses, dever-se-á, após o sobrenome do 1º, utilizar-se a expressão latina "et al'.

As referências, ao final, deverão ser elaboradas em conformidade com o disposto na versão atualizada da NBR da ABNT. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.

Exemplos de Citações no texto:

Citação direta curta:

a) a chamada "[...] pandectística havia sido a forma particular pela qual o direito romano fora integrado no século XIX na Alemanha em particular" (LOPES, 2000, p. 225).
b) Derrida (1967, p. 293) menciona que "[...] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [...]".
c) Longarezi e Puentes (2011, p. 168) explicam que, no campo disciplinar, "[...] enquadraram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da Didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino".
d) "[...] para o exercício de profissões, ou capacitação de indivíduos para a ocupação de postos de trabalho, devidamente

caracterizados, e o enfrentamento das disputas acirradas que a competitividade engendra em todos os níveis — dos indivíduos, das empresas e das nações" (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 15 *apud* SILVA et al., 2007, p. 5).

Citação direta longa (recuar a 4 cm da margem esquerda):

> Eles possuem uma formação que consiga valorizar e tornar essas orientações possíveis? Este é um enorme problema presente nos cursos de licenciatura, uma vez que grande parte de seus docentes são bacharéis com poucos conhecimentos pedagógicos, que não possuem nenhuma proximidade com a realidade da educação básica. Quando se trata da vivencia e/ou experiência educacional envolvendo pessoas com deficiência, essas questões se intensificam ainda mais. Há a necessidade de se preocupar com a formação dos formadores. Estes profissionais precisam ampliar sua formação pedagógica para conseguir aliar a pesquisa à prática educativa, que, como tal, é relativa ao ensino e à aprendizagem. (SILVA, 2008, p. 245).

Citação indireta:

a) Merriam e Caffarella (1991) observam que a localização de recursos tem um papel crucial no processo de aprendizagem autodirigida.

As referências, ao final, deverão ser elaboradas de conformidade com disposto na versão atualizada da NBR 6023 da ABNT. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.

Exemplos de Referências conforme a NBR 6023:

a) Livro com um autor:
   LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
b) Livro com até três autores:
   PASSOS, L. M. M.; FONSECA, A.; CHAVES, M. **Alegria de saber**:matemática. São Paulo: Scipione, 1995. 136 p.
c) Livro com mais de três autores:
   EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e de aprender**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
d) Livro em formato eletrônico:
   LOPES, Vieira Marta. **O meio ambiente**. São Paulo: Saraiva, 2000. v. 4. Disponível em: http://www.saraivaonline.com.br. Acesso em: 23 fev. 2004.

e) Capítulo de livro:

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalimo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. cap. 12, p. 63-118.

f) Artigo de periódico:

MANSILLA, H. C. F. La controversia entre universalismo y particularismo en la filosofia de la cultura. **Revista Latinoamericana de Filosofia**, Buenos Aires, v. 24, n. 2, primavera 1998.

g) Artigo de periódico em formato eletrônico:

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1115, out./dez. 2005. Edição especial. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 13 dez. 2006.

h) Decretos, Leis:

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, p. 3-4, jan./mar. 1943. Suplemento.

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 1999.

i) Dissertações e Teses:

OLIVEIRA, Kelly Almeida de. **A construção cultural da identidade do/a pedagogo/a pelo currículo**. 2011. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

j) Trabalho publicado em Congresso Científico:

SGUAREZI, N. O. As abordagens da didática nos cursos de formação de professores: o caso da Universidade Federal de Mato Grosso. In:ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 27-39.

CRITÉRIOS PARA ACEITAÇÃO DE TRABALHOS

Todos os trabalhos submetidos a este veículo de publicação serão avaliados, no mérito cientifico, por membros do conselho científico e por consultores ad hoc, sendo considerados os seguintes critérios:

a) Pertinência do trabalho em relação ao campo da educação;
b) Quanto à qualidade linguística: clareza e correção na comunicação;
c) Quanto ao conteúdo: fundamentação teórica consistente, originalidade e contribuição para a produção do conhecimento no campo da Educação;
d) Quanto à estrutura: introdução, desenvolvimento, conclusão e resumo, palavras-chave, abstract e keywords.
e) Quanto à apresentação: obediência às normas aqui especificadas para apresentação do trabalho.

Cabe ao Conselho Científico condicionar a aprovação dos trabalhos apresentados para publicação a modificações especificadas em pareceres emitidos por estes.

Emitidos os pareceres pelo Conselho, em seguida, serão encaminhados para que os autores tomem conhecimento.

O trabalho aceito para publicação será comunicado para o autor que deverá encaminhar Declaração de Transferência de Direitos Autorais a ser fornecido pelo Conselho Editorial Executivo da Revista Educação e Emancipação, não sendo permitido publicá-lo em outro veículo.

Os trabalhos submetidos para a publicação, quando não aceitos, ficarão à disposição dos autores.